



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

**Ju mer allt förändras  
desto mer förblir allt detsamma.**

En studie om skolans och utbildningens klassificeringsfunktion som medel för  
samhällsreproduktion.

**Georgios Stratigentas**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogrammet i utbildningsledarskap/PDAU63
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Dennis Beach
Examinator:	Petra Angervall
Rapport nr:	VT13-IPS-01 PDAU63

## Abstrakt

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogrammet i utbildningsledarskap/PDAU63
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Dennis Beach
Examinator:	Petra Angervall
Rapport nr:	VT13-IPS-01 PDAU63
Nyckelord:	Ideologi, reproduktion, makt, kontroll, koder, klassificering, pedagogisk diskurs.

Denna studies syfte har varit att undersöka hur relationerna mellan skolans olika agenter (lärare, elever m.m.) och mellan skolans olika diskurser (ämnesdiskurser m.m.), och deras innehållande makt- och kontrollprinciper, kan beskrivas i en specifik skolas diskursiv praktik. Samtidigt har studien dragit parallell till hur de ovanstående relationerna symboliserar relationerna mellan de olika samhällsgrupperna. Den har gjort ett försök att förstå hur skolans praktik bidrar till reproduktionen av den specifika ideologi som står för upprätthållandet av dessa relationer. Studien har dessutom gjort en koppling till uppdragets demokratiska dimensioner, dimensioner om likvärdig utbildning och dess intentioner av individens finande av sin egenart, som tar sig till uttryck genom styrdokumentets texter, i relation till skolans funktion som, enligt en del forskning (jmf. Bourdieu, Bernstein m.fl.) går ut på att reproducera samhällsvillkoren. Detta har undersökts genom deltagande observationer i specifika delar av den specifika skolans praktik och genom analys av det registrerade underlaget.

De grundteorier som utgör den teoretiska ramen och som analysen av resultatet bygger på hämtas från Bernsteins klassifikationsteorier och från hans teorier om strukturen av den pedagogiska diskursen. För att underbygga de teorierna har Bourdieus teorier om habitus, fält och symboliskt våld samt Faircloughs diskursteorier kompletterat teoriramen. En referens till tidigare forskning och teorier om skolans funktion i samhället, bland annat genom referens till några framträdande franska och tyska sociologer och filosofer, har gjorts i syfte att bättre förstå skolans funktion i samhället.

Resultatet visar att den pedagogiska praktik som i regel står för skapandet av förutsättningar i syfte att främja elevernas lärande inom ett specifikt undervisningsupplägg, och inom ramarna för skolans pedagogiska verksamhet, också står för upprätthållandet och reproduktionen av relationerna mellan dess olika agenter. Detta sker genom den kommunikation som förmedlar koder med innehållande makt- och kontrollprinciper som förmedlas av lärarna och pedagogerna och som förvärvs av eleverna, vilket genererar hierarkiska maktförhållanden.

I relation till skolans uppdrag, så som det definieras av läroplanen, har studien även reflekterat kring definitionen av uppdragets olika dimensioner, såsom den demokratiska dimensionen, likvärdighetsdimensionen och dimensionen av individens finande av egenart i samhället. Att diskutera och reflektera kring det kan vara en viktig förutsättning för att de verksamma inom skolan bättre ska kunna förstå sin roll och sin funktion inom uppdragets ramar.

Studiens resultat bygger på underlag hämtat från delar av en specifik skolas pedagogiska diskursiva praktik och generaliseringen eller tillämpligheten av det i större sammanhang kan därför diskuteras. Storskaliga undersökningar kan därför behövas i syfte att kunna dra mer generella slutsatser.

## Förord

Att skriva en uppsats som behandlar relationer av makt och kontroll inom skolan kräver en del förståelse för både historiska och nutida dimensioner av skolans uppdrag. En del av de upplevelser som studien har framkallat har krävt en del tanke, reflektion och bearbetning för att ta till sig och förstå. Det handlar om upplevelser som förändrar föreställningar kring skolan och skolans uppdrag och funktion, och som många gånger kan bjuda på oväntade insikter och en del förvirring. Jag har många gånger under processen för uppsatsskrivningen känt att jag har kommit till en återvändsgräns som har framkallat uppgivenhetskänslor och en del ångest inför valet av tema för min studie. Med en del hjälp och stöd har jag dock kunnat hitta en väg för att ta mig igenom något som kan likna en djungel av upplevelser och överraskningar.

Jag vill därför tacka alla de som har hjälpt mig att förstå innebörden av alla de upplevelser som jag har mött under resans gång. Tack till personalen på min avdelning som har hjälpt mig genom att kommentera och ställa frågor om studien och dess syfte vilket gjorde att jag kunde få en bild av hur de ämnen som den hanterar upplevs i vardagen. Tack till de lärare som gjorde det möjligt för mig att utföra observationer i klassrummen och i fritidshemmet. Tack till Elisabeth Jonsson som har varit en tålmodig diskussionspartner och som har bidragit med konstruktiva funderingar och kommentarer. Ett stort tack till min handledare Dennis Beach som har bidragit med material, kommentarer och stöd som format kärnan av denna studie. Ett stort tack till Marianne Gabrielsson som, genom de oändliga diskussions- och reflektions-tillfällen, har hjälpt mig att utveckla förståelse för mina upplevelser och sortera mina tankar. Det är genom Mariannes hjälp och stöd som jag överhuvud taget har kunnat tänka i de relevanta banor som kan leda till förståelse av de fenomen som studien behandlar, men även till sådan förståelse som kan bidra till att utveckla det akademiska förhållningssätt som ligger som grund till studiens utförande och resultat.

## Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>2</b>
<b>Disposition</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrund .....	6
1.2 Problemformulering .....	9
1.3 Begreppsdefinitioner .....	11
1.3.1 Koder .....	11
1.3.2 Symbolisk kontroll.....	11
1.3.3 Symboliskt våld .....	11
1.3.4 Tyst praxis.....	11
<b>2 Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Det teoretiska perspektivet .....	12
2.1.1 Tidigare forskning.....	14
2.2 Teorier om makt och språk.....	15
2.3 Teorier om klassificering, inramning och koder .....	17
<b>3 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>21</b>
<b>4 Metod</b> .....	<b>22</b>
4.1 Observationer .....	23
4.2 Diskursanalys .....	25
4.3 Urval och avgränsningar.....	26
4.4 Reliabilitet och validitet .....	26
4.5 Etik .....	27
<b>5 Resultat och analys</b> .....	<b>29</b>
5.1 Makt och förhandling som diskursiv praktik.....	29
5.1.1 Diskurser och legitima innebörder.....	30
5.1.2 Positionering genom legitim kontroll .....	32
5.2 Kontroll och styrning genom struktur och regler .....	34
5.2.1 Talmönster .....	38
5.2.2 Symbolisk maktutövning .....	40
<b>6 Slutsatser och diskussion</b> .....	<b>43</b>
6.1 Skolans pedagogiska koder .....	44
6.2 Tyst praxis. ....	45
6.3 Talmönster.....	46
6.4 Symbolisk kontroll och symboliskt våld .....	47
6.5 Skolans ideologiska funktion .....	48
6.6 Källkritisk diskussion .....	50
<b>7 Sammanfattning och avslutande reflektion</b> .....	<b>53</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>57</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>63</b>



# Disposition

Studien består av sju huvudkapitel med tillhörande underkapitel. Inledningskapitlet ger en introduktion och en bakgrund till studien samt formuleringen av studiens syfte och frågeställningar. I inledningskapitlet får läsaren även en definiering av de grundläggande begrepp som stödjer studiens utgångspunkter.

Andra kapitlet innehåller den teoretiska utgångspunkten som innehåller de begrepp som studien bygger sin analys på. Den teoretiska grunden består av Bernsteins klassificeringsteorier som får stöd av hans teorier om den pedagogiska diskursens struktur men även av Fairclough's diskursteorier och Bourdieus teorier av habitus och fält. Kapitlet inleds med en presentation av tidigare forskning om skolan och skolans ideologiska funktion i det moderna samhället.

Tredje kapitlet innehåller studiens syfte och de utifrån det formulerade frågeställningarna.

Kapitel fyra presenterar de metoder som har använts för datainsamling och de verktyg som studien använder sig av för att analysera det insamlade materialet. I samma kapitel presenteras information om urval, reliabilitet och validitet samt de etiska principer som studien har följt.

Kapitel fem presenterar resultatet och analysen av studiens empiriska material som studien har kunnat göra efter analysen av materialet och kopplingen till studiens syfte och frågeställningar. Resultatet presenteras genom underrubriker som kopplas till studiens frågeställningar.

Kapitel sex innehåller diskussionen kring de resultat som studien har presenterat samt de slutsatser som har kunnat dras. I kapitlet sker kopplingen till tidigare forskning kring skolans uppdrag men även till ideologiska principer. I samma kapitel diskuteras studiens reliabilitet och validitet i förhållande till empirin och de metoder som har används för att samla in och tolka det insamlade materialet, samt källkritik om studiens teoretiska ramar.

Kapitel sju ger en sammanfattning av hela processen och avslutande reflektioner om studiens resultat och om skolans funktion i ett mer generellt plan.

# 1 Inledning

Efter ett antal års erfarenhet av skolan, och efter att ha genomfört en utbildning inom ledarskap och skolutveckling, har jag reflekterat över skolans uppdrag, dess funktion och dess koppling till det övriga samhället. Frågor om identitetsskapande och formandet av framtidens individ genom en institutionaliserad och systematiserad utbildning, i samband med tankar om skolans uppdrag med dess innehållande dimensionerna om det livslånga lärandet, individualisering och den goda medborgarens ansvar i det moderna individualiserade samhället, har genererat ett antal tankar kring de egenskaper som eftertraktas och som kan skapa förutsättningar för individens framgång. Detta, i relation till det dagliga arbetet som var och en av oss utför i skolan, har lett till en problematisering av uppdraget och dess uttalade samt outtalade dimensioner, vilket ligger till grund för denna studie.

## 1.1 Bakgrund

En av de lärare<sup>1</sup> som arbetar på min skola frågade mig en dag om jag ville ta del av något intressant gällande olikheterna i två elevers utförande av en specifik uppgift i svenska. Uppgiften var att skriva en berättande text utifrån en bild. Eleverna skulle fantisera sig in i bildens situation och de skulle inta en av de roller som illustrerades i den. Läraren beskrev hur eleverna fick instruktionen om uppgiftens mål och visade de två arbeten för mig, samtidigt som hon poängterade skillnaden mellan dem. Läraren visade vidare hur det ena arbetet innehöll många detaljer som beskrev temat på ett utförligt sätt. Läraren kände att det var lätt att förstå hur elevens prestationer skulle bedömas med utgångspunkt de kriterier som bedömningen byggde på. Det andra arbetet var betydligt kortare och innehöll färre detaljer. Läraren bekymrade sig över bedömningen av den elevens arbete och hade svårt att avgöra vilken respons eleven skulle få. Läraren kände att eleven hade ansträngt sig för lite för att förstå sig på instruktionerna och utföra arbetet i enlighet med dem. Lärarens bedömning av de två arbeten kunde baseras på innehållet och på huruvida kriterierna hade uppfyllts eller inte. Dessutom hade läraren tankar om elevernas grad av ansträngning för att leverera en text som uppfyllde kriterierna och som, enligt lärarens upplevelse, var olika för de två eleverna. Läraren tyckte att eleven som levererade den längre texten hade ansträngt sig betydligt mer än den elev som levererade den korta, mindre detaljerade, texten.

Lärarens kommentarer förde mina tankar i de ämnen som för närvarande är aktuella för min uppsatsskrivning och som bland annat behandlar den kultur med de innehållande relationer som gestaltar sig inom skolans ramar, och hur denna kultur kan sortera och klassificera eleverna bland annat genom deras prestationer. Det blev ett av de tillfällen som konkretiserade teorierna om skolans maktstruktur och hur den speglar maktrelationerna mellan de olika grupperna i det övriga samhället (Bernstein och Lundgren, 1983). Det gav dessutom ett exempel på hur vi i skolan har fått mandat till att bland annat definiera vad som är meningsfullt genom att bemöta, analysera och bedöma eleverna ur en maktposition just i egenskap av legitim utbildare, och med utgångspunkt i våra föreställningar om vad som är rätt kunskap eller inte (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977). Det är vårt handlande och vårt förhållnings-sätt som definierar relationerna mellan oss och eleverna eftersom vi ofta intar en position som de som har makt att bestämma hur dessa relationer ska utvecklas (a.a.).

Läraren och jag reflekterade vidare över elevernas arbeten, deras olikhet i form av längd och innehåll av element som uppfyllde kriterierna för bedömningen. Ett faktum var att den ena eleven hade större tillgång till en familjekultur som möjliggjorde språklig utveckling, genom bland annat läsning i hemmet, som kunde förklara den levererade textens komplexitet.

---

<sup>1</sup> I denna studie refererar begreppet lärare till all pedagogisk personal såsom undervisande lärare, pedagoger inom barnomsorgen och annan resurspersonal som har ett pedagogiskt ansvar.

Den ena av de två eleverna har föräldrar som båda har svensk bakgrund och en gedigen akademisk utbildning. Den andra elevens föräldrar har utomeuropeisk bakgrund och lägre utbildning som ger dem tillgång till arbeten utan kvar på en hög akademisk utbildning. Det handlar alltså om två individer med helt olika sociokulturella bakgrunder som skapar olika förutsättningar för förståelse av skolans innehåll (Säljö, 2000). Informationen som gav grund till våra antaganden och slutsatser hade läraren fått av elevernas föräldrar vid de tillfällen de hade haft utvecklingssamtal.

Diskussionen ledde oss till att problematisera antagandet genom att ställa frågan om det kunde vara så att den elev som levererade den kortare texten hade ansträngt sig mer för att få fram den än eleven som levererade den längre texten. Vi diskuterade de två elevernas tillgång till förutsättningar för språklig utveckling och den kultur som skapar förutsättningar till den. Vi kunde till slut konstatera att vi behövde räkna in flera faktorer förutom textens längd och kvalitet, som till exempel elevernas bakgrund och deras tillgång till en läskultur, för att kunna göra mer rättvisa bedömningar.

I skolans styrdokument definieras skolans ansvar att erbjuda eleverna en likvärdig utbildning genom att den ska ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (SKOLFS, 2011:19, s. 8). Lärarens ansvar i detta definieras bland annat genom att läraren har en skyldighet att ”ta hänsyn till varje enskild individ, individens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (SKOLFS, 2011:19, s. 14). Detta är inte nytt och har funnits i tidigare läroplaner som Lpo94 som definierar uppdraget på liknande sätt (SKOLFS, 1994:1). Det innebär bland annat att vi som gör bedömningar av elevernas olika arbeten och prestationer har en skyldighet att räkna med faktorer som sociokulturell bakgrund och tillgång till förutsättningar för bland annat språklig utveckling. Lindström och Lindberg (2008) skriver till exempel att en lärare behöver förstå att elever som har andra språk som modersmål ofta försöker tala om vad det är de behöver hjälp med genom sin språkanvändning. Det ovanstående exemplet med de två helt olika elevarbeten visar dock att vi ibland bedömer eleverna med vår egen uppfattning och förförståelse som grund. Enligt Berner et al. (1977) är bakgrunden till detta bland annat lärarnas sociala position.

Härvid kan man se att en viss grupp av undervisare (t ex småskollärare), dels i kraft av sin utbildning och dels – och i synnerhet – i kraft av de gemensamma sociala och kulturella betingelser som i första hand slussade in dem på denna utbildning, utgör en relativt homogen gruppering med en relativt entydig uppfattning om sin egen placering och funktion i samhället samt om begrepp som social rättvisa, flit, begåvning osv. Som en logisk följd av allt detta har de också en relativt entydig uppfattning om och bedömning av de undervisade (oavsett vilka personliga idiosynkrasier en enskild undervisare i övrigt visar upp). Det visar sig, när denna fortlöpande bedömning av inlärningsprocessens resultat sker i ett klassuppdelat samhälle, att det alltid blir fråga om en process som automatiskt och på förhand gynnar vissa sociala grupper framför andra. (Berner et al., 1977, s. 23).

Med det ovanstående citatet som utgångspunkt diskuterade jag och läraren huruvida den och andra liknande typer av bedömningar av elevernas arbeten, men också vårt bemötande av eleverna utifrån vår roll som ansvariga aktörer för deras utbildning, definierar, genom en form av sortering och klassificering, villkoren för varje elevs möjligheter både i skolan och i samhället. Kan vi garantera en likvärdig utbildning som utgår från elevens behov och förutsättningar om vi, med utgångspunkt i våra föreställningar, bedömer den kortare textens kvalitet som låg, på grund av brister som har sin grund i elevens möjligheter att utveckla ett nyanserat språk, och som grundar sig bland annat i elevens sociokulturella bakgrund? Hur kan den och andra liknande bedömningar samt vårt förhållningssätt definiera villkoren för varje elevs möj-



lighet till vidareutbildning och till ett, som styrdokumentet formulerar, finnande av ”sin unika egenart”<sup>2</sup> (SKOLFS, 2011:19, s. 7)?

I bakgrunden av det ovanstående genereras ett antal frågor som om skolans huvudfunktion i samhället främst är att skapa de bästa möjliga förutsättningar för att varje individ ska kunna hitta sin unika egenart, om det är individen som står i centrum för utbildningspolitiken och hur vi som arbetar i skolan förstår vårt uppdrag i relation till detta. Andra frågor som genereras är om uppdragets alla dimensioner är klart uttalade eller om det kan finnas sådana dolda och outtalade dimensioner som främjar specifika intressen, utanför individen, som vi som verksamma i skolan inte riktigt är medvetna om eller kan utläsa i skolans styrdokument. Några fler dimensioner, i anslutning till de ovanstående frågorna, som definierar vårt uppdrag är ”att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (SKOLFS, 2011:19, s. 9). Vi kan ställa oss frågan om vi kan utgå från de grundläggande värden som läroplanen uttrycker och som bland annat är demokrati, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet, solidaritet, rättkänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (SKOLFS, 2011:19) eller om läroplanen syftar på värden som är förtäckta.

En del framträdande sociologer och andra filosofer har, som en koppling till det ovanstående, länge hävdats att skolans funktion är ideologisk och går ut på att skapa, realisera och reproducera en given samhällsstruktur som främjar en dominerande grupps intressen (Berner et al., 1977; Bernstein, 2000). Gabrielsson (2012) diskuterar läroplanens ideologiska dimension i relation till elevernas lärande med utgångspunkt bland annat den nuvarande regeringens nyliberala utbildningspolitik och Jan Björklunds uttalande om att läraren åter måste ta plats i ”skolans kateder” (s. 51). Genom en kritisk diskursanalys av läroplanen, och genom ett resonemang som utgår ifrån att diskurser alltid ”verkar ideologiskt” (s. 22), problematiserar hon bland annat skolans funktioner och hur de gestaltas och förverkligas genom styrdokumentet. Hon uppmärksammar några av läroplanens motsägelser framför allt i relation till demokratibegreppet, resonerar kring relationen mellan det och katederundervisningen och problematiserar överenskommelsen mellan de två dimensionerna. En av frågorna som Gabrielsson väcker är hur vi kan förstå oss på en ekvation med de demokratiska värderingar som definieras av skollagen och läroplanen på ena sidan och lärarnas, av den aktuella regeringens nyliberala utbildningspolitik, distribuerade makt att ta kommandot i klassrummet på andra. I sin studie kommer hon bland annat fram till att läroplanen och skollagen uppvisar bristande trovärdighet och att uppdraget i många fall grundar sig på en grund som inte är demokratiskt. Aktörerna inom skolan förväntas ha ett icke reflekterande förhållningssätt med lärare som passivt ska utföra uppdraget och elever som passivt ska ta emot en form av kunskap som sorterar dem i olika positioner i samhället. Skolans huvudfunktion verkar enligt Gabrielsson vara:

- att skapa ett anställningsbart humankapital som besitter en hög faktisk kunskapskompetens för att kunna konkurrera både nationellt och internationellt, med syfte att bevara klasskillnader och öka det ekonomiska kapitalet i landet.

- att fostra och forma passiva, medgörliga individer som lätt anpassar sig till ett ideologiskt budskap – d.v.s. att skapa individer som lär utan att reflektera över sin kunskap. (Gabrielsson, 2012, s. 52).

Gabrielsson tar upp frågan om skolans funktion som sorterar eleverna för att definiera deras positioner i samhället och för att forma dem till en ”anställningsbar humankapital” (s. 53)

---

<sup>2</sup> Svenska akademins ordbok definierar egenart bland annat som utmärkande beskaffenhet, egendomlighet, individualitet originalitet och karakteristisk som skiljer någon från någon annan. (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, hämtad 2013-03-17).

genom dolt och manipulativt budskap och en diskursiv praktik som kan urskiljas mellan raderna av styrdokumentets texter. Hon refererar till bland andra Bergs tankar om en dold läroplan, Durkheims teorier om undervisningen och uppfostran, Bourdieus teorier om utbildningssystemets funktionella dubbelhet, symbolisk våld<sup>3</sup>, habitus<sup>4</sup>, Foucaults teorier om diskursiva "sanningseffekter" (s. 24), Apples teorier om konservativ modernisering och socialdarwinism i det neoliberalistiska sammanhanget m.m. Det är främst Gabrielssons tankar och argument som gett upphov till denna studie. Medan hennes studie främst syftar till att analysera diskursen bakom skolans styrdokument i syfte att avslöja dolda budskap i dokumentets texter fokuserar föreliggande studie på de verksammas praktik, den makt- och kontrollkultur som ligger till grund för den och hur denna kultur kan främja förmedlingen av dessa dolda budskap.

## 1.2 Problemformulering

Skolan ingår som ett aktivt element i individens utveckling under tidig stadium och har, enligt Bronferbrenners (1979) utvecklingsteorier, direkt och stark påverkan i dennes utveckling. Lärarna är, enligt Philips i Bridges (1997) de som etablerar det pedagogiska klimatet och har makten över det som sker i klassrummet. Lärarna behöver därför vara medvetna om att deras beteenden, uppfattningar och attityder har en kraftfull påverkan på eleverna. Lärarnas roll, från en hegemonisk maktposition som neutraliserar vissa relationer (Fairclough, 1995) och som erhållits genom samtycke (Femia, 1987) av den omgivande samhälle, definieras av Sommer (2005) som barndomsskapare som, genom en form av institutionell makt och samhällelig organisering definierar individernas villkor och strukturerar deras tillvaro.

Majoriteten av oss går till arbetet varje dag med inställningen att vi utför ett mycket viktigt och ädelt arbete som syftar till att utrusta våra elever med de verktyg som behövs för att få en bra framtid och förverkliga sina drömmar. Vi utgår ifrån att våra politiker, som har fått förtroende för att leda oss framåt och skapa förutsättningar för ett bättre liv, och som har våra barns framtid i sina händer, skapar, genom bland annat att definiera uppdraget i skolans styrdokument, de förutsättningar som krävs för att detta liv ska bli möjligt.

Att utveckla olika kompetenser som en grund för att en individ ska kunna formas till sin position i samhället och sin egenart, i syfte att uppnå en form av lycka och framgång inom ett demokratiskt sammanhang och genom ansvarig frihet (SKOLFS, 2011:19), borde kunna motivera fram en positiv inställning till ett aktivt deltagande i utbildningssystemet. Eleverna borde vara motiverade att aktivt delta i processer som främjar deras lärande och inhämtande av kunskaper och värden. Relationerna mellan eleverna grupperna inom skolan borde vara friktionsfria och resultera i ännu högre grad av självförverkligande inom skolans och samhällets ramar, något som kan likställas med Petersson, Dahlstedt och Plymoth (2012), tankar om den aktiva medborgaren, "en medborgare som i livets alla skeden och domäner har båda viljan och beredskap att göra aktiva val" (s. 11).

Min upplevelse av relationerna mellan de olika grupperna inom skolan är dock en annan. En del elever verkar visa motstånd till skolans budskap som, enligt Bernstein (2000) försöker definiera och förmedla ett visst sätt att vara, genom att etablera legitima hierarkiska relationer. Det är ett motstånd som kan ta formen av rivalitet, oenighet och konflikter mellan elever och mellan elever och lärare. Det är möjligtvis de elever som Sommer (2005) refererar till som stereotypiska "problembarn" (s. 109) och som är utåtagerande, aggressiva och okoncentrerade. Vi kan föreställa oss att eleven som skulle få sin text bedömd som kortare och mindre detaljerad, kunde känna någon form av orättvisa med tanke på att eleven själv kanske kände att ansträngningen för att få fram texten hade varit omfattande. Kan detta vara något

---

<sup>3</sup> Se begreppsdefinitioner

<sup>4</sup> Se begreppsdefinitioner

som kan motverka en bra relation mellan den eleven och skolan? Kan det vara sådant som en del elever upplever och som gör att de uppvisar missnöje? Är vi då medvetna om hur varje ord som vi säger och varje handling som vi utför påverkar relationen mellan oss och eleverna, elevernas villkor och deras reella möjligheter, både inom skolans ramar, men även i deras fortsatta liv? Är vi som utbildare medvetna om vilken typ av makt vi har distribuerats av staten och i vilket syfte? De och andra liknande frågor och tankar har lett mig till att vilja studera de relationer som kan utvecklas mellan de olika grupperna i skolan, främst mellan lärare och elever och vilka principer och syften som kan stå bakom dem.

Enligt Bernstein och Lundgren (1983) fungerar skolan som en relativt autonom institution som dels speglar och dels reproducerar samhället inklusive dess ideologi med innehållande maktrelationerna mellan samhällets olika klasser. I huvudsak innebär de maktrelationerna begränsning av den livsstil för de olika samhällsklasserna beroende på den position som de har i samhället (Giddens & Mackenzie, 1982; Giddens, 2003). Denna reproduktion äger rum i den diskursiva praktiken genom bland annat koder som innehåller makt- och kontrollprinciper mellan agenterna. Denna process kan ses som en form av social integration som enligt Langagers (Zeuner, 1997) är en process som sker via koppling till miljöer, som till exempel skolan, där de rådande samhällsnormerna är starka. Institutionell miljö ger en ram för sociala kontakter och struktur i vardagen, så att eleverna lär sig att anpassa sig till ett komplext nätverk av oskrivna lagar. De måste anpassa sitt beteende och sina attityder och de som inte kan göra så riskerar olika former av utslagning. Det verkar som om de processer som står bakom pedagogiken grundas på en del styrkeförhållanden och en form av makt, och social kontroll som grundas i moralen (Larsson & Engdahl, 2011) som används som en aktivitet och en teknik i syfte att disciplinera individer och forma dem till objekt som samhället behöver (Jardine, 2005; Peters, Besley, Olssen, Mauer & Weber, 2009; Apple, Ball & Gandin, 2010). I Bourdieus ord skulle vi kunna säga att vi, genom att utöva den typen av makt, formar elevernas habitus, vilket är erfarenheter och varseblivningar som garanterar en form av agerande som anses vara korrekt legitimt (Bourdieu, 1977; Lane, 2000; Olesen & Pedersen, 2000; Grenfell, 2008; Osborne, 2008).

Min upplevelse är att vi, som agenter som skapar förutsättningar för den reproduktionen i skolan, föga är medvetna om den ideologin och om elevernas socialisering till denna. Våra diskussioner och reflektioner, pedagogiska eller ej, handlar sällan om vårt samhälles villkor med de innehållande grupprelationerna och maktfördelningen de mellan. Vi reflekterar sällan om hur denna fördelning av makt mellan grupperna gynnar eller missgynnar några av dem. Än mindre reflekterar vi om hur dessa relationer mellan de olika grupperna i samhället speglas i vår dagliga praktik, hur en del grupper inom denna praktik dominerar och en del andra domineras, och hur vi med våra ord och handlingar bidrar till denna reproduktion.

I bakgrunden av skolans uttalade uppdrag, i synnerhet med tanke på läroplanens intentioner om att "låta varje enskild elev finna sin unika egenart" (SKOLFS 2011:19, s. 7) i ett demokratiskt samhälle, och den roll som skolan har som reproducerare av en bestämd ideologi, kommer den här studien att fokusera på och undersöka en del av de processer som ligger till grund för den reproduktionen och dess överföring mellan de olika aktörerna, framför allt mellan lärare och elever, i en specifik grundskolas praktik. Studien tar avstamp i den pedagogiska diskursiva praktiken som integrerar de innebörder som sorterar och klassificerar aktörerna i ett antal givna hierarkiska och hegemoniska positioner inom denna praktik.

En sådan studie känns viktigt eftersom den kan bidra med kunskap som kan öka förståelsen och medvetenheten av bland annat hur våra ord och handling kan påverka var och en av eleverna och villkora deras reella möjligheter både i skolan och i samhället. Detta är viktigt som underlag för reflektion över det uppdrag som vi som aktörer inom skolan åtagit oss och för att öka förståelsen kring dess olika uttalade och outtalade dimensioner. Den ökade förståelsen kan vara en bättre grund för diskussion och problematisering av uppdraget, i synnerhet i

relation till styrdokumentens uttalade demokratiska dimensioner och intentioner kring individens möjligheter och finande av egenart i ett demokratiskt samhälle.

Enligt Weik (Sandberg och Targama, 1998) är det ”först när vi börjar få kunskap om hur vi skapar mening och utvecklar förståelse av vår verklighet som vi kan få en djupare inblick i vad som bildar grunden för mänskligt handlande i organisationer” (s. 42). Vikten av att öka vår förståelse om det som ligger till grund för våra handlingsmönster blir ännu större om vi reflekterar över vilket resultatet av utbildningen kan bli, i form av elevernas socialisation till en viss ideologi och deras sortering i ett antal fördefinierade positioner, och hur detta resultat stämmer överens med våra egna intentioner, ideologiska grunder och livsfilosofier.

### **1.3 Begreppsdefinitioner**

Nedan följer ett antal begrepp som står i fokus för denna studie och som behöver en specificerad grunddefinition. En del av dem är sådana begrepp som vi ofta använder oss av i vardagen och en del andra är sådana begrepp som är definierade för att beskriva specifika fenomen inom olika forskningsfält. Även om en del av begreppen känns självklara är det ändå fördel att ge en definition som i vissa fall får en specifik innebörd inom utbildningsfältet.

#### **1.3.1 Koder**

Koder härstammar av latinets *codex* (bok) och är principer som, i språkvetenskapen, används för att bland annat definiera de principer som bestämmer och uttrycker innebörd, mening eller sammanhang (Bernstein, 1990). Bernstein (Bernstein, 1990; Bernstein, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2010) har använt sig av begreppet kod som en uppsättning av principer som styrs av ett socialt sammanhang och som formar våra omvärldstolkningar vilket ger mening åt vårt handlande.

#### **1.3.2 Symbolisk kontroll**

Enligt Bernstein (1990) är symbolisk kontroll de medel med vilka medvetandet ges en specialiserad form och ett tänkande genom olika former av kommunikationsprinciper som vidarebefordrar en given fördelning av makt mellan två eller flera olika agentgrupper.

#### **1.3.3 Symboliskt våld**

Bourdieu (Olesen & Pedersen, 2000) definierar symboliskt våld som en form av makt som lyckas införa betydelser som legitima genom att dölja de maktrelationer som ligger till grund för denna maktens kraft.

#### **1.3.4 Tyst praxis**

Tyst praxis är medel för att förvärva en specifik ”syntax för generering av innebörd” (regler, normer m.m.) (Bernstein & Lundgren, 1983, s. 192). Denna syntax utvecklas och förvärvas uttalad genom de slutsatser som individerna drar av det ytliga händelseförloppet i de dagliga samspelen med andra individer och grupper

## 2 Teori

De teorier som ligger till grund för analysen av den empiriska studien är hämtade från Bernsteins klassifikationsteorier via koder som förmedlas i pedagogiska diskurser och praktiker, och de makt- och kontrollprinciper som de är kopplade till. Teorier om klassifikation och om pedagogiska diskurser redovisas separat i två olika avsnitt. Bernsteins teorier kompletteras av bland annat Bourdieus teorier om fält och symboliskt våld samt Fairclough's och Foucaults diskursteorier. Bernsteins, Bourdieus, Fairclough's och Foucaults teorier är lämpliga för att beskriva de processer som ligger till grund och skapar relationerna mellan de olika aktörerna inom skolan, då främst mellan lärare och elever. Detta i sig ger uppsatsen ett utbildningssociologiskt perspektiv då den fokuserar på sociala processer som utvecklas mellan de olika grupperna inom ramarna för skolans verksamhet. Samtidigt erbjuder teorierna en lämplig begreppsapparat som kan stå som plattform för analys av studiens empiriska undersökning. Teoriavsnittet börjar med en referens till tidigare forskning som kopplar ihop skolan och samhället och som redogör för relationen mellan dem. Det kan ge perspektiv som gör det möjligt att förstå vilken typ av ideologi som skolan bevarar och reproducerar, det som Bernstein & Lundgren (1983) kallar för det historiskt utvecklade samhällsskicket och den makt som olika samhällsklasserna legitimt utövar på varandra. Samtidigt ges en bakgrund till och en bild av den institutionella utbildning som har utvecklats under de senaste åren.

### 2.1 Det teoretiska perspektivet

Den *dualistiska samhällssynen* innebär att samhällen beskrivs på två olika sätt. Det ena sättet bygger på konsensus och det andra på konflikt. Konsensusteorin innebär att samhället hålls samman av traditionella, gemensamma moraliska föreställningar, gemensamma värderingar och regler. Social ordning i samhället grundas på en överenskommelse mellan dess medlemmar om beteendet och tänkandet. Konflikteorin innebär att samhället präglas av konflikter mellan individer, grupper eller klasser och grundar sig på en ojämn fördelning av fördelarna, dvs. materiella resurser, som gynnar de privilegierade och missgynnar de mindre privilegierade grupperna. Individernas möjligheter beror då på vilken position de har i samhällsstrukturen (Jones, 2003; Aakvaag, 2008). Marx (Olesen & Pedersen, 2000; Andersen & Kaspersen, 2005) definierar samhället som en ordning som består kort sagt av bourgeoisien (kapitalägarna) och proletariatet (lönearbetarna), grupper av förtryckare och grupper av förtryckta med olika ekonomiska intressen som ligger i kamp med varandra. Han beskriver de två grupperna som ”personifikationer av ekonomiska kategorier, bärare av bestämda klassförhållanden och intressen” (Marx, 2003, s. 257). Marx beskriver detta samhälle genom begreppet *kapitalism* som dels betecknar hur ett samhälle producerar för sin fortsatta existens (produktivkrafter) och dels hur denna produktionsprocess är organiserad i ett maktförhållande mellan arbetaren och kapital (Marx, 1959). Kapitalismen beskrivs av Weber (1986) som en samhällsform som grundas på vinstdrivande intressen. Relationerna mellan samhällsklasserna bygger på en ojämn maktfördelning och en ojämn fördelning av social kontroll (Bernstein & Lundgren, 1983). Det är skillnader som blir till genom skapandet, fördelningen, reproduktionen och legitimeringen av både fysiska och symboliska värden som har sitt upphov i den sociala arbetsdelningen. Foucault (Hidness, 1996; Månson, 2007) har blivit förknippad med tanken att makten finns överallt i samhället, att vi alla fångas upp i banor av massiva maktapparater och att ingen kan göra något åt det. Han anser att människan har blivit ett subjekt i det moderna samhället genom maktens disciplinering. Den ”mänskliga subjektiviteten” (s. 22) har enligt Foucault skapats i och genom en form av maktutövning som individen tar till sig och som gör att individen, genom den processen för maktförvärv, blir en självdisciplinerad varelse lämplig för att tillgodose samhällets behov (Jardine, 2005). Vidare talar Foucault (1977) om disciplin och straff som han förliknar med ett stort hav som sprider sig över liberala samhällen. Han ser

straff som en form av symbolisk kontroll som främjar de moderna samhällen och som bättre kan garantera att individerna fungerar i arenor som fabriker, militären och i klassrummet. För att den här typen av disciplinen ska kunna accepteras av individerna i samhället måste individerna utstå en konstant observation och kontroll samtidigt som disciplinen i sig behöver införlivas, inte genom en alltför överdriven kraft, utan genom noggrann observation, klassifikation, normalisering, belöning och straff som gjuter individerna efter den typen av disciplin (Jardine, 2005; Osborne, 2008).

Sammanfattningen av nedanstående teorierna tyder på att vårt moderna samhälle grundas på intressekonflikter mellan olika grupper. Detta leder till ett behov av maktkamp och dominans som utgör den ideologi som skolan, genom sin relativt autonoma position, reproducerar och överfört till eleverna (Bernstein & Lundgren, 1983). Larsson och Engdahl (2011) ser detta som en process för att säkerställa ”att varje ny generation får motivation och moralisk uppmuntran att följa samhällets normer och förväntningar av egen fri vilja” (s. 167).

Enligt styrdokumentet har skolan ett uppdrag att överföra specifika värden och utrusta eleverna med de kunskaper och färdigheter som samhället behöver (SKOLFS, 2010:19) och enligt skolverkets undersökningar lyckas skolan i varierande grad med denna uppgift (Skolverket, 2011). En av anledningarna till skolans varierande resultat definierar Lindensjö och Lundgren (2000) som en maktkamp mellan den omfattande utbildningssektorn och kraven på förändring i samhället om det som kallas för den *samtida* och den *historiska* reproduktionen. Den första innebär att skolan reproducerar de kunskaper som anses vara nödvändiga för produktionen (produkter, tjänster) och för ett liv i samhället medan den senare innefattar skolans kultur och historia och vad som historiskt sätt ansetts som skolans syfte, mål och innehåll. Enligt författarna kan dessa två processer motverka varandra eftersom skolans tradition, inklusive det som skolar anser som viktiga kunskaper och värden som ska reproduceras kan motverka de verkliga krav på kunskaper som samhället efterfrågar och som kan ta sig till uttryck genom styrdokumentens mål och intentioner (a.a.). Här kan vi göra en koppling till en motsägelse och konflikt mellan läroplanens intentioner om individens rätt till en utbildning som skapar förutsättningar för att individen ska hitta sin egenart och skolans funktion som medel för socialisation som enligt Durkheim (Durkheim, 1992; Östererg, 1995; Olesen & Pedersen, 2000) utgår från samhällets och inte från individernas behov.

Skolans varierande resultat som fenomen har även Berner et al. (1977) tidigare kommenterat genom att referera till framträdande franska och andra sociologer. Författarna kommer, genom analys av sociologernas texter, fram till att skolan och skolans svårighet att förverkliga politikernas och läroplanens intentioner inte ligger i att utbildningssystemets aktörer brister i eller saknar kompetens och rätt inställning. De brister som skolan uppvisar är tvärtom en naturlig och nödvändig konsekvens av att skolan utgör en del av ett klassamhälle som inkluderar en del makt- och kontrollrelationer (Berner et al., 1977). Som Olssen uttrycker det i Olssen (2004):

For Bourdieu, schools are part of a larger constellation of symbolic mechanisms and processes that reproduce patterns of domination and power relations via the production and distribution of a dominant culture. Class control is not something imposed on or over subordinate groups, but rather it is constituted within and through the lived relations of everyday life by a ruling class that defines the social world in a way that is consistent with its interests (s. 14).

Bourdieu betraktar skolan som en relativt autonom och självreproducerande institution i samhället som har i uppgift att dels förbereda eleverna och förmedla de nödvändiga kunskaper och färdigheter som krävs för att de ska klara sig i samhället, dels att reproducera samhällets kulturella och ideologiska stöttepelare. Han menar att skolan förmedlar ett kulturellt kapital,

reproducerar och legitimerar en viss social ordning ”genom att officiellt fastställa och cementera att sociala skillnader framträder som utbildningsmässiga skillnader” (Olesen & Pedersen, 2000, s.150). Bourdieu (a.a.) gör en social uppdelning av samhället i olika klasser genom att påtala skillnader i tillgången till *kulturellt kapital*, exempelvis utbildning. Denna sociala uppdelning gör han bland annat genom att konstatera att det fortfarande är de högutbildade föräldrars barn som har tillgång till de högsta utbildningarna och att de lägreutbildade föräldrars barn fortfarande har låg tillgång till utbildningskapitalet. De högutbildade klasserna har kulturella kapital, eller symboliska representationer av kulturell dominans, t.ex. språk, idéer och kunskap om musik, konst och litteratur, som har viktiga motvärden i den pedagogiska och kulturella marknadsplatsen (Sadovnik, 2001).

Dewey (1997) ser utbildningen och uppfostran som redskap för att återskapa och förnya erfarenhet i form av föreställningar, ideal, hopp, lycka m.m. genom principen av livets sociala kontinuitet. Samhällets nya medlemmar introduceras i de aktuella intressen, mål, kunskaper och färdigheter för att bevara samhällets utmärkande drag. För Dewey (2004) innebär alltså utbildningen att ”individerna tar del av mänsklighetens sociala medvetenhet” (s. 46). Detta är enligt Dewey en process som börjar omedvetet när vi föds och formar vår begåvning. Skolan är enligt Dewey en social institution som samlar alla krafter som är effektiva för att delge eleverna ”människosläktens sociala arv och låta dem använda sina egna krafter för sociala syften” (s. 48).

### 2.1.1 Tidigare forskning

Enligt Bernstein och Lundgren (1983) materialiseras och upprätthålls i skolan en klassbaserad makt- och kontrollkultur, som också återfinns i samhällets dominerande principer, genom former för överföring/förvärv (till exempel mellan lärare och elever) av denna kultur. Giddens (1984) beskriver klassrummet som en maktbehållare som bygger på sammanhang av samtidig närvaro av olika objekt (lärare, elever). Dessa hållningar behöver enligt Giddens aktiveras av auktoriteter för att generera disciplinära sammanhang vilket utgör bakgrunden för det som händer i skolan. Denna makt- och kontrollkultur ligger enligt Bourdieu och Passeron (Berner et al., 1977) dessutom bakom utbildningens differentierade behandling av olika elever beroende på deras bakgrund som kan resultera till att eleverna får olika chanser till olika positioner i samhället. Det som gör att utbildningen behandlar olika elever på olika sätt är, förutom lärarnas ”speciella kulturella, politiska och normativa särdrag” (s. 23), den makt och den auktoritet som utbildningssystemet på förhand har distribuerats av samhället till att förmedla en specifik ideologi som innehåller vissa föreställningar och symboliska relationer (till exempel relationerna mellan lärarna och eleverna och deras hierarkiska positioner inom skolans ramar). Denna makt och auktoritet, som dessutom är mycket svår att genomskåda av de inblandade i en undervisningssituation (Bourdieu, 1977), benämner Bourdieu och Passeron som symbolisk våld och de medel och den kultur som överförs genom denna typ av symboliskt våld kallar författarna för ”godtyckliga” (Berner et al., s. 22). ”De representerar inte något evigt och objektivt utan är bestämda av de rådande maktförhållandena mellan samhällets grupper och motsvarar den dominerande gruppens eller klassens objektiva intressen” (s. 22). Enligt Bourdieu och Passeron är utbildningens ideologiska funktion att ”legitimera den existerande sociala ordningen i ett givet samhälle” (s. 50). Vidare tycker Bourdieu och Passeron att utbildningens ideologiska funktion går ut på att ”cementera ett givet styrkeförhållande mellan de sociala klasserna i samhället” (s. 50). Det innebär att utbildningen i ett klasssamhälle befäster en given maktrelation mellan samhällets olika klasser.

Med andra ord kännetecknas varje utbildningssystem av en *funktionell dubbelhet*, som man tydligt kan se i de traditionella utbildningssystemen, där strävan efter att bevara systemet

och den kultur som systemet förmedlar sammanfaller med ett yttre krav på att bevara en existerande social struktur. Det är just för att det traditionella utbildningssystemet har en relativ självständighet som det på sitt speciella sätt kan bidra till att reproducera den samhällsliga klasstrukturen. Systemet behöver bara följa sina egna regler för att samtidigt kunna leva upp till de yttre krav, som har gett det dess funktion att legitimera den etablerade ordningen (Berner et al., 1970, s. 61-2).

Popkewitz (2009) diskuterar konstruktionen av barnen genom en form av lärarsubjektivitet (som följer elevernas subjektivitet) och som ”utredde, kartlägger, klassificerar och bearbetar självets territorier i syfte att påverka beteendet” (s. 44). Popkewitz uppmärksammar ungdomsåren (adolescens) och subjektiviteten ovan i syfte att ”producera en produktiv tonåring som är kapabel att ta ansvar för sig själv” (s. 44).

Persson (1994) definierar skolan som en ”samhällstjänare och ibland som en tjänare åt speciella intressen i samhället” (s. 13) vars uppgift, enligt den funktionalistiska utbildningssociologiska forskningen<sup>5</sup> är en ”funktionell nödvändighet” (s. 13) för att, genom socialisationen, bland annat sortera, förvara och ge eleverna de färdigheter som samhället efterfrågar (ibid). Detta är, enligt den franska sociologen Emile Durkheim (Olesen & Pedersen, 2000; Östererg, 1995), att utgå från samhällets och inte från individens intressen och behov. Skolan som institution och delar av dess socialiserande funktion kan således enligt Berg (2003) kopplas till den ”dolda läroplanen” (s. 123) som innehåller och förmedlar sådana kunskaper som ligger utanför de traditionella kunskapsämnena. De kunskaper som den dolda läroplanen innehåller och förmedlar handlar bland annat om ”att vänta, uthållighet, självkontroll, underordna sig en befintlig maktapparat etc.” (s. 123).

Den dolda läroplanen är således ett samlingsbegrepp för hur ett pedagogiskt arv än idag fungerar som aktiv och verksam värdebas i skolan som institution som i sin tur utgör en väsentlig styrkälla för (styrning i) innehållet i skolors vardagsarbeten. (Berg, 2003, s. 123).

## 2.2 Teorier om makt och språk

Denna del utgör ett stöd i studiens huvudsakliga teoretiska grund genom Bernsteins klassificeringsteorier (redovisas i senare avsnitt) och deras överföring genom en diskursiv praktik, och beskriver en del av de element som konstruerar diskurser i skolan.

I linje med Foucault använder jag mig av begreppet diskurs som det språk som inkluderar reglerna för dess användning och som inte enbart begränsas till innehåll av ord utan även av tystnad, attityder, beteendemönster och rumsliga dispositioner. En diskursiv praktik genererar socialt konstruerad mening, utövar makt, innebär en form av vinst som tillfaller de som har makten och bildar maktrelationer (Wuthnow, Davison Hunter, Bergesen & Kurzweil, 1984; Ball, 1990; Popkewitz & Brennan, 1998; Lindensjö & Lundgren, 2000; Foucault, 2008). Foucault (Jardine, 2005) ser diskursen och den institutionaliserade nödvändigheten av att i skolan tala, till exempel om de färdigheter som samhället behöver, i syfte att kontrollera vara liv och anpassa oss i en viss social ordning, som en teknik för klassificering.

Den tyska filosofen och samhällsteoretikern Jürgen Habermas (Månsson, 2007) ser språket som medel för kommunikativt maktutövning. Istället för att vi ska studera de olika aktörernas intentioner bakom interaktionerna menar Habermas att vi bör fokusera på det som händer mellan aktörerna i kommunikationen och det språk som används (Habermas, 1988). Ett exempel på det är att när vi säger att *klockan är sju* menar vi egentligen att vi vill att något

---

<sup>5</sup> Den funktionalistiska utbildningsfors sociologiska forskningen fokuserar på det som utbildningssystemet förväntas eller förmår att göra (Persson, 1994, s. 13).



ska hända då. Habermas anser med andra ord att kommunikation är makt men också möjlighet till frigörelse om den sker genom en makt- och tvångsfri kommunikation mellan människor (Thomassen, 2008). Lund och Sundberg (2004) menar därför att de processer som äger rum mellan aktörerna i ett pedagogiskt sammanhang, och genom bland annat verbal kommunikation, blir därför mer intressanta att studera och analysera än de element som kan kopplas till den enskilde aktören (förväntningar, uppfattning av ämnesinnehåll m.m.).

Språkets konstitutiva element framhåller att det varken är neutrala eller passiva kategoriseringar vi gör, utan att dessa implicerar en värdemässig dimension. Vi göra saker med våra ord. Språket kan däremot inte reduceras till ett informationsutbyte mellan människor. Vi använder språket att aktivt tolka och värdera vår omvärld och samtidigt blir världen förtolkad för oss genom de diskursiva mönster vi exponeras för (Lund & Sandberg, 2004, s. 18).

Fairclough (1992) definierar diskurs mer som språkanvändning som form av social praktik än som individuell aktivitet. Enligt Fairclough innebär att diskurs är en verknings- och representationsmekanism som gör det möjligt för människor att ha en form av påverkan över världen och speciellt över varandra. Han utgår ifrån att språket, genom sina ideologiska egenskaper som bland annat formas av maktrelationerna inom en institution, alltid kan ses som verktyg för makutövning (Fairclough, 2001). Diskursiv praktik bidrar, enligt Fairclough (1992), till att reproducera samhället, sociala relationer m.m. samtidigt som den kan hjälpa till att transformera samhället. Till exempel beror relationerna mellan lärare och elever och reproduktionen av dem, som är kärnan i ett utbildningssystem, på en konsekvent och hållbart talmönster inom och runt dessa. Men de är också öppna för omvandling som delvis kan ha sitt ursprung i diskursen som utvecklas i samtalet i klassrummet, på skolgården, i personalrummet, den pedagogiska debatten och så vidare. Diskurs som en politisk och ideologisk praktik upprättar, upprätthåller, och förändrar maktrelationer mellan samhällsklasser och andra grupper samtidigt som den upprätthåller och förändrar betydelser och meningar från olika positioner i ett maktförhållande. Fairclough argumenterar vidare om att meningsskapandet genom diskurs är påverkad av sociala strukturer, maktrelationer och den typ av socialt sammanhang som individerna är en del av. Vidare argumenterar han om att individerna själva påverkar de strukturerna och att både strukturens påverkan på individerna och individernas påverkan på strukturerna är processer som är omedvetna. I sitt sociala sammanhang har språket, enligt Fairclough (2001), har en dubbel relation till makt. Å ena sidan införlivar språket maktskillnader och å andra sidan uppstår språket, och ger upphov till, särskilda maktrelationer.

Bernstein (1990, 2000) definierar den pedagogiska diskursen som en kommunikationsform för förmedling av maktrelationer som finns utanför diskursen själv och utanför skolan. Det är relationer som innehåller dominansmönster av samhällsklass, ras m.m. Den pedagogiska diskursen innehåller i regel två andra diskurser: undervisningsdiskursen som innehåller färdigheter och relationerna mellan dem, och den reglerande diskursen som skapar social ordning.

Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. In this sense, pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualised (Bernstein, 2000, s. 33).

Ett exempel för att illustrera citatet ovan är Bernsteins (2000) egen skolerfarenhet. Han berättar att han tillbringade tre år av skoltiden i ett stort rum med träbänkar, hammare och stämjärn. Utanför skolan kallades det som han höll på med där för snickeri men innanför skolan kallades det för träslöjd. Det handlar då om en omvandling av en riktig diskurs som heter snickeri till en imaginär diskurs som heter träslöjd.

Den pedagogiska diskursen reproducerar dessutom dominerande och dominerade relationer och positionerar aktörerna (lärare, elever) inom den *pedagogiska enheten*. Denna enhet definierar Bernstein som de regler som distribuerar specialiserade former av medvetande, översätter maktrelationer i diskurser av symbolisk kontroll och diskurser av symbolisk kontroll i maktrelationer. Symbolisk kontroll är enligt Bernstein (1990) de medel med vilka medvetandet ges en specialiserad form och fördelade tänkande genom olika former av dominerande och dominerade kommunikationsprinciper som vidarebefordrar en given fördelning av makt. Inom fältet för symbolisk kontroll kan agenter och funktioner komma att ses som diskreta och specialiserade, och deras underliggande ideologier som mindre transparenta. På det sättet reglerar den pedagogiska enheten det som är ämnat att "läras ut" (Bernstein, 1990, s. 205, egen översättning) som utgör diskursens potential inom denna enhet.

Den pedagogiska enhetens roll, även om den inte är förutbestämt, blir enligt Bernstein (2000) en ideologiskt beroende reglerare av medvetenhet och ett fält för produktion, reproduktion och transformation av kultur och av olika former av medvetenhet. Inom den pedagogiska enheten verkar enligt Bernstein (1990) *agenter* som står för reproduktionen av den diskursiva praktiken inom enheten. Lärarna är ett exempel på sådana agenter. Text är enligt Bernstein (1990, 2000) en form av utmärkande realisation av den pedagogiska diskursen och en selektiv integration av *pedagogemes*<sup>6</sup>. Bernstein (2000) argumenterar vidare att det är den reglerande dimensionen av en diskurs som är den dominerande. Detta beror dels genom att den innehåller *moralen* som bland annat talar om för en elev i skolan vad som är legitimt att göra, hur detta ska göras osv. Detta definierar reglerna för de sociala relationerna i skolan.

Här kan även Bourdieus definition av fält komplettera den pedagogiska enheten. Fält är enligt Bourdieu (Olesen & Pedersen, 2000) en struktur med en relativ egen logik som utgör det sociala rummet. Denna struktur består av ett antal nätverk av relationer mellan olika positioner och de beroendeförhållanden de påtvingar aktörerna som fyller ut positionerna, i relation till fördelning av normer för makt. Utbildningen kan enligt Bourdieu betraktas som ett sådant fält där lärare, pedagoger, elever, ledare och andra aktörer kämpar för att inta olika positioner. Symboliskt våld är enligt Bourdieu (Collins och Makowsky, 1993) makt som lyckas införa betydelser som legitima genom att dölja de maktrelationer som ligger till grund för dess kraft. Det är inom detta fält som den enskilde individen bland annat utvecklar varaktiga synsätt (*habitus*) (Olesen & Pedersen, 2000).

### 2.3 Teorier om klassificering, inramning och koder

Reglering av maktfördelningen och av kontrollprinciperna skapar, fördelar, reproducerar och legitimerar olika principer för dominans vilka i sin tur påverkar relationerna mellan olika sociala grupper och den form som individernas medvetenhet kan ta (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 1990). Med andra ord genereras, genom de ovanstående makt- och kontrollförhållandena, principer som tilldelar individerna olika positioner för överläge eller underläge, det vill säga olika typer av medvetenhet, i och med att de förvärvas (Bernstein, 2000). Detta sker bland annat i skolan, genom och i den diskursiva praktiken, och genom en bestämd form av kommunikation som förmedlar *koder* som innehåller *klassificerings-* och *inramningsprinciper* för dominerande och dominerade diskurser. En kod är en princip som innehåller grundläggande uppsättningar av relationer inom och mellan olika fält av kulturell innebörd, som förvärvs omedvetet och som väljer ut och integrerar:

- a) relevanta innebörder - innebörder
- b) former för att realisera innebörder – förverkliganden

---

<sup>6</sup> Den minsta utmärkande enhet av praktik eller disposition som kan utvärderas (Bernstein, 1990, s. 194, egen översättning).

En skola som ett fält av en kulturell innebörd kan då skapa ett sammanhang med en speciell kultur eller ett speciellt sätt av innebörder (Bernstein & Lundgren, 1983; Atkinson, 1985; Bernstein, 1990).

En vidare beskrivning av hur utbildningskoderna kan formas ges genom en illustration av hur *klassifikationen* och *inramningen* kan se ut inom ramarna för skolans sociala arbetsdelning. Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 1990; Bernstein, 2000) talar om stark och svag klassifikation och stark och svag inramning. Förhållandet mellan de primära grupperna inom skolan (lärare och elever) beskrivs genom en positionsstruktur. Denna kan även beskriva formen av förhållandet mellan lärarna, om lärarna är grupperade efter ämnen blir klassifikationen (uppdelningen och positioneringen) stark, men om lärarnas gruppering inte är fast utan kan ta andra former blir klassifikationen mellan lärarna svag. Detsamma gäller för eleverna som ofta delas upp efter sin ålder. Detta kan räknas som stark klassifikation. Dock kan eleverna bli klassificerade efter andra grunden som till exempel kön, duktighet m.m. vilket kan göra klassifikationen ännu starkare. Enligt Bernstein (1990) kan fyra typer av kod utvecklas:

1. Stark klassifikation av lärare och ämnen – stark klassifikation av eleverna genom till exempel ålder eller nivågruppering.
2. Stark klassifikation av lärare – svag klassifikation av elever (integrerade årskurser).
3. Svag klassifikation av lärare – stark klassifikation av elever.
4. Svag klassifikation av lärare – svag klassifikation av elever (Bernstein, 1990, s. 51, egen översättning).

Kommunikationen, som är ett medel för att realisera innebörder, pågår ständigt mellan eleverna och lärare och mellan eleverna, och det finns en del regler som styr den. Dessa regler och normer skapar kriterier som värderar, jämför och klassificerar individernas handlingar och/eller individerna själva. Den grundläggande principen som ger upphov till *den dagliga aktivitetsplanen* (och som består av regler och normer) kallar Bernstein (1990) för arbetsdelning mellan lärare och elever. Bernstein använder begreppet klassifikation för att definiera förhållandet mellan de två kategorierna. Klassifikationen blir då principen som definierar förhållandet mellan två eller olika kategorier (t.ex. lärare och elever) och regleras av en form av makt. Elever och lärare ingår dessutom i ett förhållande som innehåller överförings- och förvärvsprocesser. Den princip som reglerar detta förhållande kallar Bernstein (1990) för inramning.

Inramning syftar på kontrollen av vad som görs tillgängligt, hur och när det görs tillgängligt samt de sociala förhållandena vid denna överföring. Inramning syftar med andra ord på principerna för kontroll som ligger bakom den pedagogiska kommunikationen. Allt eftersom principen för kontroll skiftar, skiftar också det sociala förhållandets form och innehåll. Olika inramningsprinciper styr elevernas erfarenheter, som realiseras i det pedagogiska förhållandet. Alltså – olika inramningsprinciper, olika former av erfarenhet (Bernstein & Lundgren, 1983, s. 24).

Klassifikationen säger oss alltså något om förhållandet mellan de kategorier som utgör en skolas sammanhang och inramningen säger oss något om den form (bl. a. kommunikationen inom en diskursiv praktik) som överföringsprocessen för bland annat detta förhållande har. Klassifikationens styrka reglerar principerna för positionsstrukturen inom arbetsdelningen. Med andra ord är det genom klassifikationen som lärarna och eleverna får sina positioner.

Dessutom reglerar den de principer som styr förhållandet som utvecklas mellan lärarna och eleverna inom denna arbetsdelning (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 1990).

Stark inramning innebär att förvärvaren har lite eller ingen kontroll alls av det som överföringen innehåller, hur och när det överförs. Mer specifikt är inramningen den faktor som reglerar ”formen för socialisation till systemet av kategorier (t.ex. av att vara elev), dvs. till positionsstrukturen, och formen för de maktförhållanden som etablerar, uppehåller och återskapar strukturen” (Bernstein & Lundgren, 1983, s. 27). Inramningen är alltså den faktor som bland annat kontrollerar den lokala kommunikationen mellan lärare och elever och innehållet av det som överförs av lärarna och som förvärvs av eleverna (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 2000). I förvärvsprocessen definierar Bernstein (2000) igenkännings- och realisationsregler som kopplas till klassifikationen och inramningen och som finns hos förvärvaren (eleven). Igenkänningsreglerna kopplas till klassifikationen och är de regler som avgör hur en kontext skiljer sig från en annan. Bernstein (2000) ger ett exempel på det genom att dra parallell med sina egna föreläsningar och de deltagande individerna. Enligt Bernstein delar alla som deltar en igenkänningsregel som ger orientering till det som är utmärkande för just den kontexten vilket gör det möjligt att ”läsa av” (s. 17, egen översättning) den. Specifik maktdistribution ger enligt Bernstein olika typer av social distribution av igenkänningsregler vilket innebär att elever från marginaliserade samhällsklasser kan vara tysta i skolan på grund av en ojämn distribution av igenkänningsregler. Å andra sidan kan elever från marginaliserade klasser ha igenkänningsregeln för att urskilja specialiteten av ett sammanhang och de maktrelationer som ingår i den men ändå sakna de realisationsregler som behövs för att kunna kommunicera genom den ”förväntade texten” (s. 17, egen översättning). De eleverna kan inte förvärva den legitima pedagogiska koden utan bara sin position i klassifikationssystemet (se inledande text om skillnader mellan de två eleverbeten). Bernstein definierar den förväntade texten som allt som kan utvärderas (se pedagogemes i avsnittet Pedagogisk diskurs ovan) vilket kan bland annat innebära hur en elev sitter i klassrummet.

Genom att eleverna förvärvar klassifikations- och inramningsprinciperna förvärvar de samtidigt bland annat positionsstrukturen och relationerna mellan makt- och kontrollstrukturen. Detta kan bland annat innebära att den grupp som har en maktposition i sammanhanget har också kontrollen över innehållet och över kommunikationen. Den pedagogiska praktiken, som utgör elevernas upplevelse och erfarenhet, förverkligar, genom styrning av kommunikationen, de maktrelationer som bildar, bevarar och återskapar relationerna mellan lärarna och eleverna. Det betyder att skolan, genom förverkligandet av makten och kontrollen i klassifikations- och inramningsprinciperna, också symboliserar makten och kontrollen i sina sociala relationer mellan de olika kategorierna som lärare och elever (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 1990).

Eftersom skolans aktörer enligt Bernstein (1990) är uppdelade i olika agentkategorier (lärare/pedagogiska diskurser, elever/icke pedagogiska diskurser) olika relationer formas mellan dem. Varje kategori skapar sin praktik som kan vara mer eller mindre specialiserad och som också betraktas som kategorins budskap och medel för dess förvärvande. Mer specialiserade kategorier (t.ex. lärare) skapar mer specialiserade budskap och mer specialiserade identiteter som endast kan skapas, bevaras och reproduceras om relationerna mellan kategorierna bevaras (Bernstein & Lundgren, 1983). För att detta ska bli möjligt måste avgränsningen mellan kategorierna bevaras. Ju starkare avgränsningen mellan kategorierna är desto tydligare definierat blir det utrymme som varje kategori ockuperar. Detta innebär i sin tur att klassifikationsprincipen är starkare ju starkare avgränsade kategorierna är. Den dominerade kategorin utövar dessutom en form av makt i syfte att bevara klassifikationen och hegemonin. Individerna upprätthåller, reproducera och legitimerar den maktfördelningen mellan kategorierna genom det som Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983) kallar för tyst praxis och som är medel för att förvärva en specifik ”syntax för generering av innebörd” (s. 192). Denna syntax

utvecklas och förvärvs outtalad genom de slutsatser som individerna drar av det ytliga händelseförloppet i de dagliga samspelet med andra individer och grupper.

De förhållanden som ligger bakom klassifikations- och inramningsprinciperna, dvs. förhållanden mellan de olika grupperna i ett sammanhang, förmedlas genom de koder som utgör skolans budskap och som omedvetet förvärvas av eleverna. På det sättet förvärvar eleverna, inte bara de specifika innebörderna (t.ex. regler och normer), utan även de principer som skapar det som räknas som legitima innebörder (Bernstein & Lundgren; 1983, Bernstein, 1990). En kod kan enligt Bernstein (1990, 2000) ha olika modaliteter som definieras av styrkan av klassifikations- och inramningsprinciperna som koden innehåller. En illustration av det kan enligt Bernstein (1990) se ut så här:

$$Kod = \frac{O}{\pm Ki/e \pm Ii/e}$$

Figur 1: Definition av den pedagogiska koden enligt Bernstein (1990, s. 43).

O refererar till orienteringar efter innebörd som enligt Bernstein (1990) kan översättas som privilegierande eller privilegierade relationer. K refererar till klassifikation och I till inramning. Plus och minus refererar till starkt eller svagt värde av klassifikationen och inramningen och i/e refererar till interna eller externa värden av klassifikationen och inramningen i en given kommunikationskontext. Internt värde handlar till exempel om kommunikationen inom familjen eller skolan och externt värde handlar om kommunikationen mellan familjen och skolan. Enligt Bernstein (2000) handlar extern klassifikation om relationerna mellan två grupper eller diskurser och intern klassifikation om klassifikationen inom en och samma grupp eller diskurs. Som ett exempel är klassifikationen inom ett klassrum stark om utrymmen inom det är specialiserade. Samma gäller för inramningens externa värde som handlar om den kommunikationskontroll som finns utanför den pedagogiska diskursen som kommer in i den pedagogiska diskursen. Bernstein gör en liknelse med ett läkarbesök och påstår att det är skillnad om vi betalar eller inte vid ett sådant. Om vi inte betalar är det osannolikt att läkaren kommer att lyssna på ett långt utlägg av det som vi vill berätta. Bernstein skriver att i ett fall av stark extern inramning kan en klasstillhörighet vara avgörande faktor för hur eleverna känner igen sig själva i skolan. Elever från marginaliserade klasser kan då ha väldigt svårt med det.

Genom att studera plus- och minusvärdena av en kod kan vi, enligt Bernstein (a.a.), förstå hur maktdistribution och kontrollprinciper översätts i kommunikativa principer och rumsarrangemang som ger orienteringarna en specifik modalitet.

### 3 Syfte och frågeställningar

Skolans uppdrag innehåller dolda dimensioner (Persson, 1994; Berg, 2003; Gabrielsson, 2012) och enligt bland andra Berner et al. (1977), Bernstein och Lundgren (1983) och Bourdieu (1993) är framförallt ideologiskt. Med hjälp av en förmedlad ideologi bidrar skolan till socialisation och anpassning av eleverna till en given samhällsstruktur genom att utrusta med färdigheter som efterfrågas och genom sortering till samhällets olika positioner (Persson, 1994). Denna socialisation, eller social integration som Durkheim (Andersen & Kaspersen, 2005) uttrycker det, sker genom en form av social kontroll som tar sig uttryck genom moraliskt, normativt tvång och som verkar genom förståelse, känslor, motivation och genom vår respekt för auktoriteter och institutioner (Olesen & Pedersen, 2000; Zimmerman, 2009). Bernstein (1990) definierar social kontroll som ett fördelat tänkande genom en typ av kommunikation som fördelar makt mellan dominerande och dominerade grupper. Klassificeringen och sorteringen av eleverna i skolan sker, enligt Bernstein och Lundgren (1983) genom den makt- och kontrollkultur som är grundad på maktförhållanden mellan skolans aktörer (lärare, elever, diskurser) samt genom skolans diskursiva praktik som förmedlar specifika koder, bland annat genom en form av *tyst praxis* (s. 192) och genom en typ av konsekventa och hållbara talmönster (Fairclough, 1992). Dessa koder innehåller klassifikations- och inramningsprinciper som definierar relationerna, dvs. makt- och kontrollkulturen, mellan skolans olika grupper som till exempel mellan lärare och elever.

Med detta som utgångspunkt ämnar föreliggande studie att studera två klassers och ett fritidshems diskursiva praktik, på en grundskola, i syfte att öka förståelsen för de pedagogiska koder som kan ligga till grund för reproduktionen och överföringen av en specifik ideologi med dess innehållande maktstrukturer och maktrelationer. Vidare är studiens syfte att synliggöra de rådande klassificerings- och inramningsprinciper, *tyst praxis*, symbolisk kontroll och symboliskt våld som kan ligga till grund för denna reproduktion, samt att spegla den ideologi som reproduceras mot läroplanens intentioner om en demokratisk utbildning och individens finande av en egenart i samhället.

Utifrån studiens syfte har fyra frågeställningar formulerats:

- Hur kan den specifika skolans pedagogiska kod, med de innehållande klassificerings- och inramningsprinciperna, beskrivas inom de studerande gruppernas diskursiva praktik?
- Vilken typ av talmönster kan beskriva relationerna mellan, och positionerar lärare och elever inom de studerande gruppernas diskursiva praktik?
- Vilken typ av händelseförlopp kan utgöra den tysta praxis som upprätthåller, reproducerar och legitimerar maktfördelningen mellan lärare och elever?
- Vilken typ av symbolisk kontroll och symboliskt våld förekommer i den pedagogiska diskursiva praktiken?

## 4 Metod

Datinsamlingen och analysen i denna studie har skett genom observationer. Observationer gjordes i två klasser under lektionstid och på ett fritidshem efter lektionstid. Syftet har varit att samla in underlag som kan beskriva både verbala och icke verbala handlingar, i de två diskursiva praktikerna, som kan ligga till grund för reproducering och överföring av skolans ideologi. Studien har ämnat få svar på hur makt- och kontrollrelationerna kan gestaltas i autentiska undervisningssammanhang.

Studien kan klassas som en fallstudie eftersom den beskriver en omedelbar situation med den innehållande sociala verkligheten under en speciell fördefinierad tidsram (Gall et. al, 2007) vilket innebär att fallstudier blir lämpliga för att studera avgränsade miljöer som klassrum. Cohen, Manion och Morrison (2000) definierar fallstudier som studier som genomförs inom avgränsade tidsmässiga, geografiska och andra sammanhang som möjliggör avgränsningar runt det fall som studeras. En fallstudie går in på djupet och studerar exempel av ett fenomen i autentiska situationer och från den deltagande observatörens perspektiv. Att en fallstudie fokuserar på en specifik och isolerad del av en större verklighet innebär dock att generaliseringen av resultatet behöver grundas i frågan om studien ger oss sådan kunskap som kan användas för att beskriva andra liknande fall (Gall et. al, 2007).

This approach to generalization is analogous to how we often think in our everyday life. Suppose you are a teacher and you observe another teacher who uses a particular teaching technique successfully. You probably will proceed to study the teacher's work situation (the grade level, the social class of the students, the curriculum, etc.) and decide whether it is similar to your own work situation. If you decide that it is similar, you probably will conclude that the technique has a good chance of being effective in your situation too. Thus, you generalize from a given case to another case (Gall et. al, 2007, s. 25).

Därför är begreppet *tillämplighet*, enligt Gall et. al. (a.a.), mer användbart begreppet generalisering i sådana fallstudier. Det innebär att det är mer relevant att avgöra om studiens resultat går att tillämpa i flera sammanhang än de som har studerats.

Som grundläggande metod för att hitta mening med observationerna använder vi tolkning (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2006). Genom språket och hur det används i kommunikationen kan vi tolka stämningar och inställningar som kan bland annat ta sig till uttryck genom skillnader mellan de betydelser som de inblandade lägger på olika begrepp och definitioner. Tolkningen är kärnan i den hermeneutiska ansatsen som studien kommer att utgå ifrån (Gall et. al., 2007). Hermeneutik definieras i Wulf (2003) som den vetenskap som tolkar signaler och symboliska element av en kultur. Den hermeneutiska utgångspunkten genom tolkning är att innebörden av en del bara kan förstås om den delen är relaterat till dess helhet (Alvesson & Sköldberg, 2000). Hermeneutik, till skillnad från positivistiska vetenskapsteorierna som strävar efter absolut kunskap genom *hårda fakta*<sup>7</sup>, anses vara en humanistisk tolkningstradition som blandar in en kunskapskälla som finns vid sidan om de fem sinnenas förmåga att iakttä och de logiska analyserna (Thurén, 2007). ”Det är inkännandet eller empatin. Hermeneutik går ut på att förstå och inte bara begripa intellektuellt” (s. 94). Thurén gör en distinktion mellan den positivistiska och den hermeneutiska vetenskapstraditionen genom att påtala känslans roll i den sistnämnda.

Visst går det att beskriva den franska eller den ryska revolutionen enbart som reaktioner på politiskt förtryck och fattigdom. Men skildringen blir rikare om man också kan förmedla de

<sup>7</sup> Att grunda en studie på hårda fakta kan t.ex. handla om att studera mordvapen, mordplatsen, den döda kroppen genom metoder hämtade från exempelvis fysik, kemi och medicin (Thurén 2007).

känslor av vrede och indignation som vägledde revolutionärerna. Man missar något väsentligt om man studerar istidens grottmålningar, Egyptens pyramider eller medeltidens katedraler utan att försöka ta reda på vad sådana kulturprodukter *innebar* för den tidens människor (Thurén, 2007, s. 95).

Den hermeneutiska ansatsen kommer att vara grunden för analysen i denna studie eftersom denna inte bara syftar till att redovisa för ett antal registrerade beteenden mellan aktörerna utan även att, genom en tolkning av dessa, öka förståelsen för dessa beteenden och deras roll i processen för överföring av en viss ideologi. Studien kommer att tolka ett antal olika verbala och icke verbala handlingar hos aktörerna som kan kopplas till studiens teoretiska utgångspunkter och som kan beskriva koder, klassifikation, inramning, tyst praxis för att generellt beskriva de symboliska relationerna som kan utvecklas mellan de aktörer som ingår i de situationer som studeras.

Vidare kommer studien att mer detaljerat redogöra för de metoder och verktyg som kommer att användas för insamling av underlag, analys och tolkning av det, samt reliabilitet, validitet och etiska principer.

## 4.1 Observationer

Observationer som metod för datainsamling är ett instrument som faller inom ramen för den etnografiska metodologin. Begreppet etnografi definieras av Arvastson och Ehn (2009) som ”beskrivningar av folk och kulturer” (s. 19).

*/.../ observation visar sig vara en metod som kan tillämpas på många sätt och för olika syften. Ett är att målmedvetet leta efter bestämda företeelser, ett annat att mer oplanerat upptäcka sådant man inte sökte, ett tredje att systematisera sina iakttagelser med hjälp av teoretiska begrepp (Arvastson & Ehn, 2009, s. 31).*

Spradley (1980) refererar till mångfald som egenskap av mänskligt socialt beteende och värdet av att noggrant beskriva det i syfte att förstå det. Några av utbildningsetnografins nyckelfrågor, som passar in i föreliggande studiens syfte, är kulturell överföring och kulturellt förvärv. Det föra fokuserar på hur större kulturella enheter ingriper i individens liv för att främja eller i vissa fall motverka inläringen av speciella koncept, värden eller beteenden. Den senare fokuserar på hur individerna strävar efter eller undviker att förvärva de värden och/eller beteenden som reflekteras i en specifik kultur (Gall, et. al, 2007).

Begreppet observation härstammar från latin och betyder att iaktta och undersöka vilket, inom pedagogiken, förknippas med att ”uppmärksamma iakttagelser” (Björndal, 2005, s. 26) som syftar till att studera sådant som är av pedagogiskt innebörd (a.a.). Genom observationer kan vi studera den sociala och den fysiska miljön av de individer som vi ämnar samla information kring (Gall, Gall & Borg, 2007).

En av fördelarna med observationer är att de visar hur människor beter sig i olika sammanhang och de reaktioner som det beteende väcker (a.a.). ”Observationer kan vara bra att använda då man vill veta om människor verkligen gör det de säger sig göra eller beter sig på det sätt de säger” (Bell, 2006, s. 187). Enligt Stukát (2011) är resultatet av en observationsstudie ofta konkret och lättbegripligt vilket gör att det blir ett ”stabil underlag för ett fortsatt resonemang och tolkning” (s. 56). En till fördel med observationer enligt Arvastson och Ehn (2009) är att den kan visa på sådana element i aktörernas beteende som själva aktörerna inte helt är medvetna om och som författarna kallar för ”hemmablindhet” (s. 24) och som kan handla om rutiner, minspel och kroppsspråk. Dessutom har observationer en fördel gentemot till exempel intervjuer eftersom de sistnämnda kan medföra att informanterna av en eller annan, medveten eller omedveten, anledning ljuger (Stukát, 2011). Vid observationerna använ-



der sig forskaren av sig själv som instrument för att studera verbala och icke-verbala beteenden hämtade direkt ur sitt sammanhang. Vidare beskriver Arvastson & Ehn (2009) observationen som en metod för att:

/.../ oavbrutet, systematiskt och med stark koncentration iakttä en plats och dess objekt, en situation och dess beståndsdelar, ett händelseförlopp med bestämda individer under en viss tidsrymd, där syftet är att skaffa/skapa ett vetenskapligt material (s. 52).

Observationer behöver noggranna förberedelser och är tidskrävande (Gall et. al, 2007; Stukát, 2011). Ett antal frågor som *vad, vem, när* och framför allt *varför* bör ligga till grund för en observationsundersökning och det är en nödvändighet för att kunna "filtrera" (Bell, 2006, s. 188) informationen som våra sinnesorgan samlar in och som består av många fler intryck än vad vi som människor kan uppmärksamma och bli medvetna om (Björndahl, 2005). Även om det är ögat som är vårt primära instrument för att observera betyder det, enligt Arvastson & Ehn (2009), inte att andra sinnen eller tänkandet utesluts. Att observera socialt liv är inte som att "avläsa en termometer" (s. 21) utan består av komplicerade processer. Det är därför viktigt att kritiskt granska arbetet.

Studien kommer att samla in data för analys genom den typ av observationer som benämns som deltagande observationer. Detta är en typ av observation som innebär att forskaren deltar i en individs, grupps eller organisations vardag och "lyssnar, observerar, frågar och försöker förstå vad det är som händer med individen eller i gruppen/organisationen" (Bell, 2006, s. 189). Forskaren kan genom denna metod observera till exempel en specifik grupp över en längre tid och upptäcka förändringar över tiden, ta del av andras aktiviteter, förstå sig på gruppens språk för att lättare kunna tolka ord och handlingar.

Risker med en observation kan vara att vi som observatörer påverkar de observerades beteenden på förhand och att observatören själv kan bli "känslomässigt involverad i skeendet" (Stukát, 2011, s. 58) vilket gör att han eller hon ser situationen från en subjektiv utgångspunkt. Detta kan resultera till att olika observatörer kan uppfatta samma beteende på olika sätt (Bell, 2006). Dock betyder det inte att observation som metod för datainsamling inte är ett effektivt instrument. Det som är viktigt är att vara medveten om vad det kan innebära att tolka en situation utifrån vår position och med våra egna föreställningar som grund för denna tolkning (Bell, 2006).

För att minimera forskarens påverkan av gruppen kommer observationerna att vara av "andra ordningen" (Björndahl, 2005, s. 26). Till skillnad från första ordningsobservationer som innebär att forskaren har det som sin huvuduppgift, innebär andra ordningsobservationer att forskaren observerar samtidigt som han eller hon ingår i den övriga gruppens aktiviteter. Även om den typen av observationer innebär att forskarens uppmärksamhet delas mellan att observera och att ingå i aktiviteten, vilket kan leda till att kvaliteten av dem kan minska finns det fördelar som till exempel att forskaren ingår i aktiviteten på ett naturligt sätt utan att påverka aktivitetens process på ett nämnvärt sätt. En annan fördel är observatörens deltagande på samma villkor som alla andra. "En sådan roll är särskilt värdefull i antropologiska och sociologiska fältarbeten, där observatören på detta sätt får tillgång till information som man annars skulle vara avskuren från" (Björndahl, 2005, s. 44).

Som en komplett deltagare studerar forskaren miljön och de beteenden som utspelas där som en genuin medlem av denna miljö. Observationer som metod lämpar sig därför till denna studie eftersom en del beteenden som kan ligga till grund för bland annat överföring av klassifikations- och inramningsprinciper bäst kunde uppmärksammas i aktörernas naturliga sammanhang både i klassrummet men även i andra relevanta pedagogiska miljöer. Den tysta praxis som kan utgöra medel för en överföring av koder för en viss ideologi kan då observeras och registreras genom att observatören ingår i aktörernas naturliga miljö och är en del av de processer som pågår i den. Som Stukát (2011) uttrycker det:

Den stora fördelen med deltagande observation är att man får ”inifrån-kunskap”; kännedom om socialt samspel och ”tyst” eller utsagd kunskap om sådant som tas för givet. Det kan handla om erfarenheter och värderingar som kommer fram i konkreta situationen men inte vid intervjuer (s. 58).

De fenomen som studien har observerat och registrera är verbala och icke verbala element i lärarnas och elevernas beteenden som kan kopplas till studiens teoretiska utgångspunkter kring de koder med innehållande klassificerings- och inramningsprinciper som ligger till grund för överföring av en specifik ideologi. Till exempel kommer studien att registrera dialoger mellan lärare och elever vars syfte är elevernas påverkan av en situation. Beroende på hur eleven blir bemöt kan studien sedan vid analysen förstå vilken påverkan eleven har kunna ha över en viss situation och följaktligen om inramningsprincipen är stark eller svag. Även den pedagogiska miljön i klassrummet kommer att studeras och analyseras eftersom den kan ge indikationer på hur klassifikations- och inramningsprinciperna beskriver den. Till exempel kan data om hur starkt klassificerat bland annat det pedagogiska materialet är och hur aktörerna inom miljön kan påverka den klassifikationen, dvs. hur inramningsprinciperna ser ut, registreras och analyseras.

Insamlingen av underlaget har skett genom observationsscheman som registrerar tidpunkt, tema som kan kopplas till analysbegreppen (klassificering, inramning m.m.) och beskrivning av det som händer mellan aktörerna i den specifika pedagogiska situationen.

## 4.2 Diskursanalys

Även om studien inte syftar till att göra en grundlig analys av den diskursiva praktiken, och de diskurser som kan identifieras inom dess ramar, kommer den att göra ett försök till att identifiera och kommentera de diskurser som är relevanta för överföring och förvärv av koderna för klassifikation och inramning. Dessutom kommer studien att fokusera på både det skrivna och det talade språket i syfte att upptäcka talmönster som kan beskriva de relationer som kan utvecklas mellan lärare och elever.

Diskursanalys definieras av Paltridge (2006) som den metod som fokuserar på att få kunskap om språket bortom de ord, fraser och den mening som behövs för en framgångsrik kommunikation. Den beaktar talmönster i tal och text samt förhållandet mellan språket och de sociala sammanhangen som språket används i för att undersöka hur språkanvändningen påverkas av de inblandade i olika kommunikationssammanhang samt på de effekter som språket har på identiteter och relationer inom dessa. Dessutom beaktar diskursanalysen hur världsbilder och identiteter kan konstrueras genom användningen av en diskurs. Börjesson och Palmblad (2007) definierar diskurserna som medel för att konstruera verkligheten i ett socialt sammanhang och genom en subjektiv uppfattning av världen. ”Det finns helt enkelt inte någon upphöjd plåtå från vilken världen kan ses på ett neutralt sätt; nollpunktsspråket har rubbats. utgångspunkten är istället att världen är dögt och därmed satt, eller mer precist, den döps och sätts i en ständigt pågående process” (s. 10). Diskursanalysen är enligt Börjesson och Palmblad den undersökningsmodell som fokuserar på att förstå vad som ”kvalificerar sig som verkligt och sant, i en viss tid och på en viss plats” (s. 11). Eftersom språket i sig kan erbjuda olika versioner av samma verklighet, vilket innebär att olika diskurser kan utvecklas, syftar diskursanalysen som metod till att granska hur de olika diskurserna kämpar för att få en dominerande position. ”Det är en strategisk fokusering som bygger på tanken att kriser, konflikter, kontroverser och strider på olika sätt kan synliggöra diskursens element, ramar och imperativ” (s. 13).

En del av diskursforskningen har fokuserat på det vokabulära och de grammatiska mönster som kombineras för att knyta ihop olika innebörder och betydelser till texten, dvs. att göra texten sammanhållande. Med sammanhållning menas förhållandet mellan till exempel ord eller fraser och pronomen, substantiv och konjunktioner (och, äntligen m.m.) inklusive relationer mellan specifika ord och de pronomen som refererar till de orden. Det innehåller även ord som ofta samexisterar i texter och förhållandet mellan ord med liknande, närstående och olika betydelser. En ytterligare aspekt av sammanhållning är de sätt på vilka ord som *en (eller man)* och *göra* används för att ersätta ord i en text och de sätt på vilka ord eller fraser som utelämnats från en text. Detta bidrar till att texten blir mer sammanhållande (Paltridge, 2006).

### 4.3 Urval och avgränsningar

Observationerna kommer att genomföras i två olika klasser på samma grundskola i Stockholms västra del under en begränsad tidsperiod på drygt fyra veckor. Observationstillfällena kommer att vara tidsbegränsade moduler som passar in i ett antal schemalagda lektioner per vecka. Det är framför allt förmiddagslektioner som täcker ett antal ämnen, bland annat svenska, matematik, bild och teknik. Klasserna är homogent uppdelade med elever i samma ålder både i låg- och mellanstadiet. Lågstadiet är en årskurs tre med tjugo elever och mellanstadiet är en årskurs fyra med tjugosex elever. Dessutom kommer studien att observera den diskursiva praktiken inom ett fritidshem för årskurs tre med åttiosju inskrivna elever. Anledningen bakom urvalet av de två klasserna och fritidshemmet är att de har varit tillgängliga och att deras lärare har varit positivt inställda till undersökningen. Även om det handlar om två olika typer av diskursiv praktik, undervisningen och fritidshemmet, faller de inom ramen för skolans socialiserande funktion. Båda verksamheter styrs av samma läroplan och ansvarar för utbildningen av eleverna och deras anpassning till samhället. Relationerna inom dem kan därför beskrivas genom klassificerings- och inramningsprinciper samt konsekventa talmönster och tyst praxis som kan beskriva en typ av symbolisk kontroll och symboliskt våld. Studien kan då bidra med underlag som kan möjliggöra ökad förståelse om de maktrelationer som kan utvecklas inom de två olika typer av diskursiv praktik. Studiens omfattning och tidsramar begränsar urvalet till dessa två klasser och till en fritidshemsavdelning då tiden för insamling och analys av underlaget har varit begränsad. Trots det kan studien erbjuda relativt bra underlag för analys i syfte att besvara de tidigare formulerade frågeställningarna inom ramarna för en fallstudie.

### 4.4 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet eller tillförlitlighet i forskningssammanhang menas det mått som kan avgöra om ett specifikt tillvägagångssätt ger samma resultat vid undersökningar av samma typ och med relativt liknande omständigheter men vid olika tillfällen (Bell, 2006).

En klocka som ibland drar sig före och ibland efter är inte något tillförlitligt instrument. En konkret fråga som ger en viss typ av svar i en situation och ett helt annat svar i en annan situation är inte heller tillförlitlig (eller reliabel) (s. 117).

Detta är enligt Sapsford & Judd (1996) ett viktigt kriterium för att bedöma och utvärdera forskning. Thurén (2007) talar vidare om ett antal punkter som kan utgöra faror för den hermeneutiska traditionen och som kan bero på att en tolkande forskare kan utgå ifrån sina egna känslor och upplevelser för att tolka andras. Farorna som Thurén hänvisar till handlar för det första om projektion som psykologisk process som gör att vi tillskriver andra människor våra egna egenskaper. ”Den aggressiva uppfattar andra människor som aggressiva, den misstänksamme klagar över att ingen litar på honom eller henne och så vidare (s. 97). För det andra handlar det om att tolkningar sker i ett visst sammanhang som inte nödvändigtvis stämmer

överens med forskarens egna. Den kultur som ett objekt studeras i kan skiljas en del från forskarens egen kultur vilket kan gör att feltolkningar kan förekomma. Gall et. al. (2007) refererar till ett antal olika sätt en observatör kan påverka studiens reliabilitet genom. Dessa är bland andra effekten som observatören har på de som observeras bara genom att observatören är en ny person som kommer in i rummet. En annan aspekt som kan påverka reliabiliteten är dock, enligt Gall et al. den effekt som studiens syfte har på de som observeras genom att påverka beteendet mellan aktörerna i synnerhet om de tror att det kommer att påverka resultatet på ett fördelaktigt sätt. Detta kan regleras genom att i förväg tala om för aktörerna att naturen av det problem som studien behandlar inte kan avslöjas innan studien är klar.

Gall et al. (a.a.) refererar till några av etnografins problematiska sidor som bland annat kan vara att den ger svaga grunder för att upptäcka regelbundenheter av socialt liv. I relation till den här studien kan detta innebära att beskrivningen av verkligheten i de undersökande klasserna ger grund för förståelsen av det som händer just där men inte i andra. Annat som kan påverka reliabiliteten enligt Gall et al. är den personliga skevheten ("Observer personal bias", s. 273), observatörsinfektering och observatörsunderlåtenhet. Den personliga skevheten kan kopplas till felaktigheter i observationsdata som kan spåras i observatörens personliga egenskaper och som mer eller mindre kan finnas i alla observationer eftersom observatören blir påverkad av personliga erfarenheter. Observationsinfektering sker när observatörens vetenskap av specifika data påverkar informationen som registreras och observatörsunderlåtenhet handlar om bristen till att registrera förekomsten av beteenden som passar de teman och kategorier som studien behandlar. En av anledningarna till det är enligt Gall et al. den personliga skevheten som tidigare diskuterats. En annan är att beteenden kommer snabbt inpå varandra och att observatören inte riktigt hinner med att registrera dem.

Validitet beskrivs av Sapsford & Judd (1996) som utformning av en forskningsansats i syfte att kunna ge trovärdiga slutsatser.

The major concern is with *validity*, by which we mean the design of research to provide credible conclusions: whether the evidence which the research offers can bear the weight of the interpretation that is put on it (s. 1).

Enligt Bell (2006) saknar en fråga validitet om den saknar reliabilitet. Även om en fråga är tillförlitlig garanterar den inte giltiga svar. Även om den ger samma svar vid olika tillfällen betyder det inte att den mäter det som den är avsedd att mäta. Ett sätt att avgöra om frågorna ger giltiga svar är enligt Bell att testa dem på kollegor eller andra provpersoner för att ta reda på om svaren mäter det som studien syftar till att mäta. För att öka giltigheten av svaren efter analysen är det viktigt att i förväg bestämma vilka beteenden, som kan kopplas till studiens syfte, ska registreras.

## 4.5 Etik

Begreppet etik kommer från grekiskans *ethos* som kan översättas som "sedvana, sätt att handla, moralisk inställning och karaktär" (Björndahl, 2005, s. 138) och det används idag i samband med ett reflekterande förhållnings sätt. En studie av den här typen, betraktar andra människors beteenden och handlingar genom observation, bör respektera de observerade individernas integritet " den inre zon av tankar, känslor och egenskaper som människor har rätt att själva bestämma över när det gäller vem som ska få tillgång till dessa" (s. 141). Som observatörer behöver som försöker få tillgång till individers bland annat tankar och känslor behöver vi ta ställning till hur nära den gränsen vi ska komma samt den etiska hänsyn som vi behöver visa hu närmare den gränsen vi kommer. Denna gräns är beroende av studiens syfte som också kan legitimera undersökningen av mer känsliga teman.

I föreliggande studien kan ett antal teman anses vara av känslig art då olika element i lärarnas och elevernas beteenden observerats. Då tanken inte på något sätt är att avslöja brister i varken lärarnas eller elevernas beteende, utan att öka förståelsen av de processer som kan ligga till grund för överföring av ett specifikt budskap kan studien etiskt. Dessutom har all information från observationerna behandlats konfidentiellt och inga personliga uppgifter har blivit publicerade. Då det är viktigt att definiera vad konfidentialitet innebär för varje studie (Bell, 2006) definieras detta här som att allt material som samlas in kommer att förvaras av forskaren i säkerhet och otillgänglig för andra än forskaren, och att all personlig information i denna studie kommer att stanna mellan forskaren och de undersökta individerna. Ingen information har förmedlats på något sätt som kan medföra skada för någon av de individer som har observerats och presentationen av materialet har anonymiserats.

Eftersom studien har genomförts i klassrum med omyndiga elever är respekt för elevernas föräldrar ett viktigt element. För att säkerställa att studien håller sig inom etiskt försvarbara ramar utgår den från vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Föräldrarna har, genom de aktuella klasslärarna, fått informationer om studien och förfrågan till samtycke. Genom informationen kunde föräldrarna få veta viken typ av studie som skulle genomföras, när, var och syftet med det. Samtidigt har föräldrarna fått garantier om att informationen skulle hanteras konfidentiellt och att inga personliga eller känsliga uppgifter skulle publiceras. Eftersom tidsramarna för studien har varit strama, och eftersom tidigare erfarenhet visar att föräldrarna kan dröja med att ge respons på frågor från lärarna, trots att informationen har kommit fram enligt kommentar från lärarna, har studien valt att utgå från att föräldrarna samtycker om de inte specifikt motsäger sig elevernas deltagande i studien.

## 5 Resultat och analys

Kapitlet presenterar resultaten från min analys av det empiriska materialet. De exempel som redovisas kan kopplas till skolans reproduktion av de maktrelationer i samhället som bygger på en ojämn maktfördelning och en ojämn fördelning av social kontroll (Bernstein & Lundgren, 1983), och som speglar de härskande gruppernas maktutövning på andra grupper i samhället.

I följande avsnitt redovisas resultatet och analysen av materialet som har registrerats genom de observationer som har genomförts i två klasser och i ett fritidshem. En del exempel kan återkomma eftersom de kan beskriva relationerna mellan de olika agenterna på olika sätt, till exempel genom att de dels beskriver klassificerings- och inramningsprinciper men även tyst praxis, talmönster m.m. Framställningen av resultatet redovisas tillsammans för de olika stadier och de olika verksamhetstyper som har studerats förutom när det är relevant för en jämförelse över eventuella skillnader mellan de olika stadierna och verksamhetstyperna. Bokstaven L refererar till lärare och bokstaven E refererar till elev i de citat som förekommer.

### 5.1 Makt och förhandling som diskursiv praktik

Resultatet av det insamlade materialet visar att de olika grupper och de diskurser som kan utkristalliseras i skolans praktik är klart uppdelade. Eleverna och lärarna utgör två tydliga grupperingar i arbetsdelningen och avgränsningen mellan de två grupperna är tydlig. Det är något som blad annat kan förmedlas genom elevernas och lärarnas positioneringar i rummet. Eleverna sitter oftast vid sina bänkar under lektionstid och läraren sitter vid ett skrivbord eller står och rör sig fritt i klassrummet. Klassrummet i sig beskrivs av Beach (2008) som ett rum med en maktfokuserad orientering. Regionaliseringen av utrymmena, placeringen av elevernas bänkar som är riktade mot ett håll och rörelseutrymmet för elever och lärare är faktorer som enligt Beach kan förmedla relationerna mellan elever och lärare. Enligt Bourdieu och Passeron (2008) är detta ett upplägg som möjliggör att den som intar positionen vid katedern får också ett specifikt autoritärt sätt att agera på och som mer eller mindre tvingar mottagarna att ta emot budskapet utan att kunna påverka situationen eller innehållet. Detta gäller inte bara lärarna utan också de elever som vid tillfälle intar denna position för att redovisa något.

Detta förhållande styr lärarnas och elevernas beteende på ett så rigoröst sätt att alla strävanden att öppna en dialog omedelbart visar sig fåfänga eller rent av löjliga. Läraren kan försöka uppmuntra elevernas deltagande eller vädja till dem att kritiskt ta ställning till det han förmedlar, utan att någonsin behöva riskera att detta verkligen sker (s. 155).

En annan klassificeringsprincip är elevernas uppdelning genom åldern eftersom den specifika skolans pedagogiska praktik utgår från homogena åldersgrupper. De diskurser som kan urskiljas, som Bernstein (2000) föreslår, kopplas bland annat till de olika ämnena som också avgränsas tydligt. Matematik, språk och bild är tre tydliga diskurser som också är klart avgränsade och med en ganska tydlig positionering i arbetsdelningen. En annan tydlig uppdelning är mellan diskurserna undervisning och fritid. Det markeras tydligt genom de olika arbetsätten och genom de tydliga tidsramarna som var och en av de två diskurserna har sin verksamhet i. Musik, slöjd och idrott är också diskurser som kan urskiljas med tanke på att eleverna delar upp sig för att ha lektioner i de ämnena. Den kan vi förstå genom att studera den tydliga markeringen av lektionsinnehållet som fokuserar på ett ämne i taget utan att integrera två eller flera ämnen i samma lektionsmodul.

Även den pedagogiska miljön delas upp i olika områden med placeringen av det pedagogiska materialet i specifika positioner. Kemimaterialet är till exempel samlat på ett ställe, litteraturen på specifika hyllor, språkmaterial, bildmaterial och annat ämnesmaterial klart uppdelat på olika ställen inom klassrummet. Materialets position i rummet och det utrymme

som materialet ockuperar kan tyda på en form av klassifikation då olika typer av material placeras på olika ställen och tar olika mycket plats i rummet. Lokalerna och den pedagogiska miljön som huserar eftermiddagsverksamheten är också klart uppdelat i olika rum som fyller olika funktioner. Bibliotek, rum med soffgrupp, rum för spel och bordstennis, rum för bygg och konstruktion och hemvrå, samt klara och tydliga uppskrivna instruktioner för hur vart och ett av rummen ska användas, är tecken på att klassificeringen i verksamheten är stark. Något som visar detta ganska tydligt är att olika utrymmen har olika förhållningsregler och tillgången till dem avgörs på olika sätt. En del rum har eleverna tillgång till utan att behöva boka dem genom ett utlåningssystem och en del andra måste lånas genom detta system för att eleverna ska få tillgång till dem. Detta i sig kan utgöra en klassificeringsprincip.

Vi kan redan här förstå att klassificeringsprinciperna i de studerade grupperna är starka och bildar tydliga avgränsningar mellan de grupper och de diskurser som klassificeras. Eftersom klassifikationen alltid förutsätter en form av makt (Bernstein, 2000) är det intressant att studera vilka de maktprinciper som kan tydas mellan de specifika grupperna och mellan de olika diskurserna är.

### 5.1.1 Diskurser och legitima innebörder

Om vi studerar relationerna mellan de olika ämnesdiskurserna kan vi förstå att några diskurser har mer makt än andra. Detta är något som vi kan förstå genom att studera antalet elever som deltar i musik- slöjd- och idrottsundervisningen och antalet elever som deltar i ämnen som matematik och svenska. Vid de tillfällen klassen delas upp i två delar för att hälften av eleverna ska delta i musik- slöjd- och idrottsundervisningen stannar hälften av klassens elever kvar i klassrummet för att delta i matematik-, språk-, eller bildundervisningen. Undervisningen i halvklass anses fördelaktig då läraren anser att tiden räcker bättre för att ge stöd till alla elever och är en undervisningsform som föredras. Med tanke på att undervisningen i musik, slöjd, och idrott alltid bedrivs i helklass kan vi förstå att matematik-, språk- och bildkursen utövar makt över musik-, slöjd-, och idrottsdiskursen vilket innebär att de olika ämnena intar olika hierarkiska positioner i strukturen. Ett annat exempel som kan illustrera maktskillnader mellan de olika diskurserna är relationen mellan kursen undervisning och fritid. Ett exempel som kan illustrera detta är hämtad från en observation gjord den 19/04-2013:

L1 går in i ett klassrum för att sätta igång den interaktiva tavlan i syfte att aktivera några elever till en spelaktivitet. L2 sitter vid den dator som är kopplad till den interaktiva tavlan och skriver när L1 sätter igång tavlan.

L2: - Jag behöver sitta här och skriva klart en sak.

L1: - Men, vi behöver använda tavlan nu och det är ju fritidsverksamhetens tid.

L2: - Fast jag behöver göra klart det här! Kan du inte använda ett annat rum?

Exemplet ovan visar att den undervisande kursen prioriteras högre än fritidskursen.

Vidare kan vi studera relationen mellan grupperna elever och lärare. Som tidigare konstaterat är de två grupperna tydligt avgränsade bland annat genom sina positioneringar i rummet men även genom sin roll i det pedagogiska sammanhanget. Lärarna har, genom sin roll av ansvariga för elevernas utbildning (SKOLFS, 2011:19), fått distribuerad makt av staten att bedriva undervisningen och avgöra den form som den undervisningen ska ha. Det i sig positionerar lärarna i en högre hierarkisk position än eleverna i arbetsdelningen. Dock är det inte enbart den av staten och styrdokumentet distribuerade makten som ger lärarna den platsen i hierarkin och den hegemoniska positioneringen i arbetsdelningen. Eleverna bidrar till denna positionering eftersom de själva anpassar sig till den rådande diskursiva praktiken. Det beror dels på att vi som individer redan i tidig ålder är präglade av det som Bourdieu (Olesen &

Pedersen, 2000) kallar för habitus<sup>8</sup> och dels eftersom vi enligt Durkheim (a.a.) visar en respekt för auktoriteter. Som ett exempel på det hämtat från en observation gjord den 17/04-2013 visar anpassade en elev sig till lärarens uppmaning att vanda sig om och göra det som eleven ”skulle göra” när eleven försökte ta kontakt med en annan elev i klassen under en bildlektion. Ett annat exempel på den anpassningen kan vara elevernas ansträngning att hinna avsluta i en bestämd tid. Läraren har, under en observation av en matematiklektion gjord den 18/04-2013, vid tillfälle valt att ”räkna till tio” i syfte att definiera en tidsram som eleverna skulle hinna städa undan materialet för att avsluta lektionen. Ett tydligt exempel på de maktrelationer som kan utvecklas mellan grupperna lärare och elever är hämtad från en observation av eftermiddagsverksamheten gjord den 19/04-2013:

Några elever springer genom en lång korridor för att jaga varandra i en form av kullek samtidigt som de låter högt. Läraren stoppar dem, pekar på en uppsatt skylt med texten ”Vi går när vi är inomhus” och säger:

L: - Behöver ni springa och leka kull?

E: - Nej.

L: - Ok, för om ni behöver göra det måste ni gå ut och göra det.

Eleverna anpassade sig till uppmaningarna och valde att gå inomhus.

Ett annat exempel hämtat från en observation av samma verksamhet gjord den 09/04-2013 handlar om en elev som skulle låna en boll och det bemötande som eleven fick av läraren:

E: - Jag vill låna en boll.

L: - Ok, bra! Hur ska du göra för att få låna en boll då?

E: - Jag ska säga det.

L: - Ok, du kan göra det.

E: - M... jag vill låna en boll

L: - Ja, men tycker du att det räcker att säga så?

E: - Åh... jag vill inte låna en boll.

Exemplet visar vilken maktposition läraren har genom att ge tillgång eller inte till lekmaterial även om lärarens intentioner kan ha varit att få eleven att förstå värdet med att använda sig av en artig fråga i syfte att utveckla sin artighet.

Bernstein (1990, 2000) talar om den pedagogiska kodens igenkänningsregler, som avser positioneringen av de olika grupperna i arbetsdelningen och relationen de emellan, och realisationsregler som avser det som är legitimt budskap. Enligt Bernstein har elever med olika förutsättningar och bakgrund olika möjligheter att uppfatta det som anses vara legitimt budskap. Däremot kan samma elever uppfatta de igenkänningsregler som positionerar dem i arbetsdelningen vilket innebär att elevernas upplevelse av skolan begränsas till just det, sin position i arbetsledningen. En del av klassificeringen mellan elever kan enligt Bernstein ske genom elevernas kunskapsnivå och ett exempel på den klassificeringen kan vara det sätt som lärare utmärker de elever som har uppfattat det legitima budskapet. Detta kan illustreras av ett citat hämtat från en observation i ett av klassrummen gjord den 17/04-2013:

Läraren går fram till en elev och tittar på hur eleven löser en klurig uppgift i matematik. Läraren säger högt:

L: - Du fixar allt!

Ett annat exempel av samma typ är hämtat från en observation av en bildlektion gjord den 18/04-2013:

---

<sup>8</sup> Se begreppsdefinitioner



L: - Åh vad bra! Du har ritat den där!

De två ovanstående exemplen visar att eleverna får utmärkelse för att de tydligt förstår sig på de igenkännings- och realisationsregler som definierar vad som är legitimt att leverera. Detta kan leda till att de eventuellt får en högre position i arbetsdelningen genom den typen av klassificeringsprincip.

Ett annat exempel på klassificering kan vara genom att fokusera på och lyfta fram specifika händelser kopplade till en elev. Ett exempel på det är hämtat från en observation gjord den 23/04-2013 och som beskriver hur läraren utmärker en elev genom att kommentera elevens brevväxling med några kända personer när ett antal andra elever var närvarande:

L: - Titta! [Elevnamn] har fått brev från [känd persons namn] och [känd persons namn]!  
Tycker du att vi ska visa upp det för hela klassen efter rasten?

Även om avsikten kan vara att lyfta upp en elev i syfte att stärka elevens självförtroende kan en sådan händelse klassificera eleven och placera denne i en viss position i hierarkin genom att tillskriva en händelse som kopplas till eleven en viss status.

Enligt Bernstein (1990) påverkar de klassificerings- och inramningsprinciperna, inte bara relationerna mellan grupperna, men även relationen inom grupperna. Detta kan betyda att inom elevgruppen kan eleverna som har klassificerats genom till exempel duktighet utgöra den dominerande gruppen som i sig kan reproducera de principerna. Detta är något som kan illustreras genom ett citat från en observation gjord på en kemilektion den 08/05-2013.

Eleverna arbetar i grupper med ett experiment som går ut på att identifiera ett ämne. Två av eleverna som ingår i gruppen har flera gånger, vid tidigare observationer, fått utmärkande kommentarer av läraren eftersom de har presterat tillfredsställande enligt instruktionerna. De specifika eleverna är nu styrande i processen med att identifiera ämnet och avgör vilka steg de andra eleverna ska följa i processen.

E1: - Vi ska göra så, jag vet eftersom jag har frågat.

E2: - Jag tror att det är röd.

E1: - Jag tror att det är orange.

Gruppen valde det alternativ som hade orange färg.

E1: - Jag hade rätt!

Detta kan illustrera hur makt- och kontrollrelationerna kan byggas upp inom en och samma grupp genom förvärvandet av koder som tidigare har klassificerat eleverna i olika hierarkiska positioner på grund av de prestationer som de gjort.

### 5.1.2 Positionering genom legitim kontroll

Av analysen framgår att, utefter principen om orientering efter mening, den *privilegerande gruppen* – som i nedanstående exempel symboliseras av läraren – orienterar, eller riktar, meningen, eller innebörden, mot den *privilegerade* gruppen (eleverna). Detta, tillsammans med inramningsprinciperna, kan avgöra hur makten i den privilegerade gruppen manifesteras och distribueras samt visar att makten, eller privilegierna, alltid kommer från en källa som befinner sig utanför den privilegerade gruppen. Maktrelationerna mellan de två grupperna kan även beskrivas genom dels *inramningsprinciperna* men även det Bernstein (1990) kallar *orientering efter mening*. Enligt Bernstein (1990; 2000) har den dominerade gruppen små möjligheter att påverka det som anses vara legitim innebörd ju starkare inramningen är eftersom inramningen symboliserar den kontroll som den dominerande gruppen har över innehållet av det som förmedlas.

Ett antal exempel hämtade från observationerna visar hur kontrollprinciperna kan se ut i de studerade grupperna. Vid tillfälle, under en språklektion, har till exempel läraren uppmanat eleverna att göra på ett speciellt sätt med utförandet av uppgiften. En illustration av det visas genom citatet nedan hämtat från en observation gjord den 10/04-2013:

Eleverna sitter enskilt vid sina bänkar och skriver i en uppgift i svenska på var sin bärbar dator. Läraren sätter sig bredvid en av eleverna, i en ledig stol, och diskuterar elevens skrivande. Efter en kort dialog med eleven säger läraren till hela klassen, genom att prata högt:  
L: - Hör ni, kom ihåg att skriva den där lilla knorren i texten, den som gör att det blir roligare att läsa!

I ovanstående exempel verkar läraren kontrollera det som anses vara legitimt genom att uppmana eleverna att göra på ett speciellt sätt. Andra exempel på stark inramning, under samma lektionstillfälle, kan vara lärarens uppmaning till att "centrera bilden" i förhållande till skriven text i ett dokument och uppmaningar om att avsluta arbetet med en specifik uppgift för att välja mellan ett antal andra uppgifter. Ett exempel av stark inramning kan vara lärarens styrning av elevernas arbetsuppgifter under ett lektionstillfälle den 10/04-2013. Enligt läraren skulle eleverna i klassen arbeta själva med de uppgifter som de själva kände att de behövde arbeta med. Mer detaljerat kan citatet nedan illustrera exemplet:

L: - Idag ska jag sitta själv med fyra elever och skriva nationella prov. Ni ska få sitta själva här och jobba med det som ni känner att ni behöver göra klart. Ni kan till exempel välja mellan [läraren ger fyra alternativ]. [Elevnamn], jag vet att du kommer att bli superglad eftersom du ska få jobba med [ett av alternativen]. Jag vet att jag kan lämna över ansvaret till er. Om ni behöver hjälp kan L2 och L3 säkert hjälpa till.  
E: - Kan jag få göra klart min uppgift i svenska?  
L: - Nja, jag tycker att du kan vänta tills den andra gruppen har slöjd i morgon. Då kan du göra klart den.

Även om läraren i början ger eleverna en relativ frihet att välja en arbetsuppgift styr läraren sen elevernas valmöjligheter genom att ange olika alternativ och genom att avgöra hur den specifika eleven skulle göra med den uppgift som eleven ville arbeta med. Läraren har, genom en ganska stark inramningsprincip, kontroll över kommunikationen och dess innehåll.

Ett annat exempel på stark inramning hämtad från en observation av en matematiklektion gjord den 11/04-2013 är elevernas fråga om "de skulle måla sitt finaste" vid en specifik uppgift och lärarens svar om att de inte behövde göra det. Det visar att eleverna inte känner att de kan ha kontroll över det som anses vara legitimt och att de överlämnar makten till läraren att avgöra vilket är ett tecken på dominansprinciper. Ytterligare ett exempel som illustrerar stark inramning är hämtad från en observation av en matematiklektion gjord den 18/04-2013:

12:35: L: - Nu ska ni få jobba två och två. Ni ska hålla på med problemlösning.  
Läraren väljer ut några elever som ska dela ut matematikböckerna till alla andra.  
12:37: Läraren skriver på tavlan: S. 74, Skriv en matteuppgift som passar till bilden. Låt din kompis bredvid dig lösa din uppgift.  
[...]  
12:52: L: - Alla ska skriva frågan till svaret. Vi gör så här sen, vi skriver på ett löst papper och vi klistrar alla svar på ett stort papper.  
12:55: Läraren lämnar rummet.  
12:56: Läraren kommer in med ett stort pappersark. Nu finns det papper här, klipp och klistra era papper på det här. Nu har ni fyra minuter kvar att skriva klart.  
12:58: En elev kommer fram till läraren och visar upp resultatet till en av uppgifterna. Läraren uppmanar eleven att komplettera.

Som exemplet ovan visar har läraren kontroll över innehållet och formen som utgör aktiviteten och som kan tyda på stark inramning. Förutom att förmedla en typ av maktrelation som grund för en ideologi kan en sådan pedagogisk kod vara en motsägelse till läroplanens intentioner om en utbildning som utgår från elevernas behov och förutsättningar samt intentionerna om elevernas inflytande och delaktighet. ”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (SKOLFS 2011:19, s. 8). Andra exempel på stark inramning kan beskrivas genom de nedanstående citaten:

22/04-2013, 09.27: Läraren avbryter en matematiklektion och uppmanar eleverna att göra en självvärdering innan de går ut på rast. Eleverna ska lämna den på lärarens skrivbord innan de går ut.

23/04-2013: Under en historielektion berättar läraren om de olika moment som ska ingå: Ni ska få läsa i boken (läraren visar boken). Sen ska ni få skriva en text. Sen ska ni få en bild som ni ska få klistra fast vid texten. Läraren avbyter processen genom att säga: Hör ni, klockan är halv. Vi lägger pennorna på bänken (läraren visar med en handrörelse hur eleverna kan lägga pennan på bänken) och går ut på rast.

24/04-2013, 08.38: Läraren kommer ut i korridoren och ropar till en grupp elever som arbetar med en kemiuppgift: ”Två minuter kvar, sen ska vi ha en redovisning”. Samma dag under en matematiklektion avbröt läraren processen för att ställa frågor om innehållet genom att säga: ”Hör ni, titta här”. Läraren avbröt senare lektionen när det var dags att gå på rast.

Vid en matematiklektion gjord den 29/04-2013 uppmanade läraren en elev: ”du får sitta på din plats, räcka upp handen och vänta om du behöver hjälp”. Samma typ av uppmaning registrerades under en bildlektion den 03/05-2013: ”[Elevnamn], om du behöver hjälp kan du räcka upp din hand”.

20/05-2013: Det är matematiklektion ute och eleverna använder sig av metermått och krita för att rita olika figurer i verklig skala. Eleverna arbetar i grupp av 4. En elev kommer fram till läraren och ställer frågan:

E: - Får vi ta en till krita?  
L: - Absolut!

Eleven hämtar en till krita ur kritburken.

24/05-2013: L: - Vad har ni för uppgift där?  
E: - Ingen just nu.  
L: - ni kan inte bara sitta där, ni kan förbereda nästa moment.

De ovanstående exemplen visar hur lärarna har kontroll över innehållet och formen av den pedagogiska situationen genom starka inramningsprinciper som kontrollerar den kommunikation som förmedlar vad som anses vara legitim innebörd. Eleverna verkar inte få några möjligheter att självständigt påverka innehållet och formen av den pedagogiska situationen.

## 5.2 Kontroll och styrning genom struktur och regler

En del av aspekter som kan beskriva relationerna mellan de två grupperna lärare och elever kan gestaltas genom former av tyst praxis som kan ligga till grund för genereringen av en viss typ av innebörd som för förmedlingen av maktprinciper och positioneringar i hierarkin (Bernstein & Lundgren, 1983). Några exempel på tyst praxis kan hämtas av observationerna. När läraren går runt i klassen och hjälper eleverna som signalerar att de behöver stöd visar

lärarna att de har makten att dels avgöra vilken elev som ska få hjälp och dels att definiera hur eleverna ska signalera att de behöver hjälp. Den legitima metoden för det verkar vara handuppräckningen och i de fall eleverna gör på andra sätt reagerar läraren genom att tillrättavisa dem. Detta är något som kan illustreras av exemplet nedan.

Vid en matematiklektion gjord den 29/04-2013 uppmanade läraren en elev:

L: - Du får sitta på din plats, räcka upp handen och vänta om du behöver hjälp.

Samma typ av uppmaning registrerades under en bildlektion den 03/05-2013:

L: - [Elevnamn], om du behöver hjälp kan du räcka upp din hand.

Att läraren har etablerat en modell för hur eleverna kan signalera att de behöver hjälp är något som bekräftas genom flera observationstillfällen, bland andra vid en observation gjord den 10/04-2013 och illustreras genom citatet nedan:

Eleverna sitter var och en för sig och arbetar på var sin laptop med en uppgift i svenska. Läraren går runt och hjälper de som räcker upp handen.

Ett annat exempel på lärarnas hierarkiska positionering är att läraren när som helst kan välja att bryta tystnaden i klassen för att förmedla ett budskap vilket är något som inte eleverna tillåts göra. En av klasslärarna avbröt den arbetsprocess som eleverna följde för att informera om att ”man kan få fram olika nyanser av färgen genom att trycka olika hårt på penseln” och att ”alla kända konstnärer signerar sina verk” under en bildlektion som observerades den 19/04-2013. Värt att notera är att tonläget under en lektion är något som lärarna själva definierar. Vid ett tillfälle under en observation gjord den 18/04-2013 började en grupp elever skämta om en uppgift i matematik och läraren undrade om det var något humoristiskt med den. När eleverna förklarade vad det var tyckte läraren också att det var en anledning till skratt och förstod att eleverna reagerade genom att skratta. Dock poängterade läraren att det var viktigt att eleverna skulle ”tänka på allas arbetsro och sänka rösten”. Ytterligare två exempel som kan beskriva maktrelationen mellan lärare och elever, och som gestaltas genom att läraren talar till gruppen med hög röst, registrerades vid en observation av en kemiklektion den 08/05-2013:

08.48: L: - Förvalta din tid, förvalta den väl!

08.51: L: - Det här var inte det som jag hade tänkt mig!  
Läraren kommenterar elevernas förhållningssätt när eleverna börjar diskutera med varandra i hög röstton.

Vid en observation av en matematiklektion gjord den 22/04-2013 ställde sig läraren vid tavlan och skrev upp ett antal utvalda övningar som eleverna skulle arbeta med vilket tyder på tyst praxis som beskriver en maktrelation men som även kan definiera stark inramning. Vid samma observation bröt läraren lektionen några minuter innan rasten genom att säga:

L: - Nu vill jag att ni plockar undan och att ni gör en självutvärdering innan ni går ut på rast. Jag vill att du lämnar den här när du är klar.

Detta kan också tyda på tysk praxis som förmedlar maktrelationen mellan lärare och elever. Läraren kan när som helst välja att avbryta lektionen eller förändra dess form. Ytterligare

några exempel på tyst praxis observerades under en historiektion den 23/04-2013 och under en matematiklektion den 24/04-2013 och illustreras av citatet nedan:

23/04-2013, 09.08: Läraren puttar lätt bort en elev från två andra för att signalera att eleven skulle gå till sin plats. Läraren tar lätt tag i axlarna på en elev, vänder eleven om och hänvisar eleven till en annan specifik plats i rummet genom att föra denne dit med en lätt rörelse.

23/04-2013, 09.10: Läraren skriver på tavlan under tiden eleverna sitter och arbetar med uppgiften på sina platser:

Läs i boken s. 3-7.

När du läst färdigt skriver du en text om 1300-1400-talet. Skriv fakta du tycker är viktigast/mest spännande om den tiden.

Montera tillsammans med bild.

24/04-2013, 09.05: L avbryter arbetsprocessen och säger högt: - Hör ni, titta här. Hur många räta vinklar finns det i den här (läraren visar en kvadrat)?

24/04-2013, 09.22: L avbryter arbetsprocessen och säger högt: - Men en kuggfråga! Hur många räta vinklar har den här (läraren visar en kvadrat som är vriden i en annan vinkel)?

Av det ovanstående framkommer hur kontrollen över innehållet styrs i en specifik händelse och illustrerar hur tyst praxis kan förmedla en maktrelation mellan läraren och eleverna. Två exempel på tyst praxis som kan beskriva styrkeförhållandet mellan läraren och eleverna kan redovisas genom två citat hämtade från en observation i en matematiklektion gjord den 24/04-2013:

Exempel 1: Läraren står vid tavlan och går igenom ett antal geografiska figurer. Läraren ställer frågor om vinklar (räta och spetsiga). Eleverna sitter på sina platser och räcker upp handen om de kan svaren. Läraren väljer ut vem som ska svara:

Kan du komma upp och visa?

Exempel 2: Läraren upptäcker att en elev skriver med en väldigt kort blyertspenna. Läraren hämtar en ny penna, kommer fram till eleven och säger bestämt:

Här byter vi den här pennan, om jag får bry mig!

Eleven tog emot den nya pennan och la ifrån sig den gamla på bänken.

Att läraren avgör vem som ska få svara och delar ut ordet till den personen kan beskriva maktrelationen mellan lärare och elever. Eleverna tillåts inte avgöra vem som ska få ordet och när detta ska ske. Exemplet med blyertspennan visar också att läraren själv, utan att först kommunicera med eleven, kan ta beslut om sådant som berör elevernas situation.

En intressant aspekt av tyst praxis verkar vara lärarens närvaro i klassrummet och den maktposition som denna närvaro förmedlar. Vid en observation gjord den 29/04-2013 registrerades en sådan situation:

Under en matematiklektion sitter eleverna lugnt och tyst vid sina bänkar och räknar i boken. Läraren går runt till de som har räckt upp sin hand och ger dem stöd. Det är halva gruppen som är närvarande och en stödlärare finns med under lektionen.

09.08: L1: - Är det ok om jag går och tittar till en annan grupp som sitter där borta?

L2: - Absolut.

Läraren lämnar rummet och ett par minuter efter det börjar eleverna prata högre med varandra. En del går runt i klassrummet, tittar i varandras böcker och ger varandra stöd. Två elever har vänt sig mot varandra och pratar om annat än matematik. Detta pågår tills L1 kommer tillbaka 09.25. Eleverna sätter sig tillbaka vid sina bänkar och arbetar tyst och lugnt i sina matematikböcker.

Detta visar att enbart lärarens närvaro i klassrummet framkallar en viss situation vilket kan bero på lärarens hierarkiska och hegemoniska position i sammanhanget. Vid samma observation registrerades en till händelse som kan falla inom ramen för det tysta praxis som definierar relationerna mellan lärare och elever och som även kan bidra till att stärka inramningsprinciperna i den pedagogiska koden.

09:28: En elev pratar med sin stödlärare och frågar om det är ok att gå fram till den andra läraren och ställa en fråga om sitt arbete. Samtidigt väntar inte eleven på svar utan börjar gå mot läraren. Stödläraren uppmanar då eleven att komma tillbaka, sätta sig vid sin bänk och räcka upp handen för att signalera behovet av hjälp till läraren.

Ytterligare ett exempel som kan beskriva relationen mellan lärare och elever registrerades under en bildlektion den 03/05-2013. Eleverna satt och arbetade enskilt vid sina bänkar med uppgiften. När eleverna började prata högre med varandra under lektionen sa läraren med en röst som överröstade alla andras:

L: Nu stiger det upp mot skyn! Vi använder lilla rösten, även där framme!

Även om uppmaningen skedde genom att läraren högt talade om för eleverna hur de skulle förhålla sig till den pedagogiska situationen kan det räknas som en form av tyst praxis som beskriver maktrelationen mellan lärare och elever. Ett annat exempel som kan tyda på tyst praxis som kan beskriva samma typ av relationer mellan lärare och elever är hämtat från en observation gjord den 03/05-2013:

En tidigare medarbetare kommer in till avdelningen för att hälsa på. Läraren går runt och visar hur verksamheten har utvecklats på senare tid och motiverar förändringarna. Läraren och den tidigare medarbetaren går in i ett rum och läraren beskriver de förändringar som ägt rum där och hur de har påverkat verksamheten.

L: Vi har möblerat så för att vi ska hålla ljudnivån nere.

Medarbetare: Funkar det?

L: Ja, bara någon av oss är närvarande här blir det lugnare.

Andra exempel hämtade från observationerna, och som kan beskriva maktrelationer mellan lärare och elever, är följande:

08:05-2013: Eleverna är samlade runt den interaktiva tavlan för att titta på när en elev spelar spel på datorn. Det är ett populärt spel och det är ca tio elever som har samlats. Fritidshemmets regler definierar ett förhållningssätt för att främja en god arbetsmiljö vilket innebär samtalston inomhus. När eleverna höjer rösttonen och lekens intensitet hänvisas dem till utemiljön. Vid ett tillfälle under spelet började några elever ropa högt eftersom det blev ett mycket spännande moment. En lärare kom in och stängde av den interaktiva tavlan för att hänvisa eleverna till uteaktiviteter.

E: - Men jag satt bara här utan att ropa högt.

L: - Jag förstår, men när det blir sådan volym behöver vi avbryta och antingen byta aktivitet eller gå ut och fortsätta.

Eleverna lämnade rummet efter lärarens uppmaningar.

17/05-2013: Eleverna har arbetat med en bilduppgift om vikingar och runstenar. De rör sig i rummet vilket innebär att ljudnivån är högre än vanlig samtalston. Läraren vill kommunicera med klassens alla elever och därför överröstar hon dem genom att säga:

L: - Nu räknar jag till tre! Ett, två, tre!

Eleverna slutar prata med varandra och lyssnar. En elev fortsätter kontakten med en annan elev genom att signalera med kroppsrörelser. Läraren säger då:

L: - Nu har jag räknat [Elevnamn]!

Då läraren får allas uppmärksamhet instruerar eleverna hur de ska göra innan de ska gå ut på sin rast.

L: - Kom ihåg att plocka undan och tvätta med varmt vatten och lämpligt medel. Eftersom färgen innehåller fet behöver ni ett medel som löser upp fett. När ni har städlat klart kan ni sitta på valfritt ställe i klassrummet och läsa.

De ovanstående exemplen kan visa hur relationerna mellan lärare och elever kan beskrivas genom ett antal moment och situationer som förmedlar de olika maktpositioner som lärare och elever har i arbetsdelningen. Exempelen visar, förutom fall av tyst praxis, ofta de inramningsprinciper som avgör vad som är legitimt att förmedlas och vilken aktör som står för denna förmedling.

### 5.2.1 Talmönster

En intressant aspekt som beskriver relationerna mellan grupperna i den pedagogiska praktiken är en del konsekventa talmönster (Fairclough, 1992) som kan utkristalliseras i kommunikationen mellan grupperna. Lärarens hierarkiska position verkar innebära att han/hon kan välja att förmedla ett moment i undervisningen. Under observationstillfällena har läraren många gånger använt sig av talmönstret ”nu vill jag att”. Till exempel sa läraren under en språklektion som observerades den 15/04-2013:

L: - När du är klar vill jag ha in alla delar av arbetet i den gröna mappen.

Genom att läraren använder sig av den typen av uppmaningar lämnar inte läraren något handlingsutrymme till eleverna. Läraren kan genom detta definiera sin maktposition. Vid en matematiklektion den 18/04-2013 observerades följande mönster:

12:35: L: - Nu ska ni få jobba två och två. Ni ska hålla på med problemlösning.

Läraren väljer ut några elever som ska dela ut matematikböckerna till alla andra.

12:37: Läraren skriver på tavlan: S. 74, Skriv en matteuppgift som passar till bilden. Låt din kompis bredvid dig lösa din uppgift.

[...]

12:52: L: - Alla ska skriva frågan till svaret. Vi gör så här sen, vi skriver på ett löst papper och vi klistrar alla svar på ett stort papper.

Även i detta exempel använder sig läraren av sin maktposition för att ge direkta instruktioner som liknar order och som inte lämnar något handlingsutrymme. Andra exempel på liknande talmönster som läraren har använt sig av under lektionen är ”nu vill jag att vi tar vara på tiden” och ”ni ska inte sitta där och prata samtidigt”. En av uppgifterna i samma lektion var att hitta på en fråga till svaret ”14 timmar” och eftersom läraren ville samla in alla elevers svar på ett och samma ställe sa läraren:

L: - Alla ska skriva frågan till svaret. Vi gör så här sen, vi skriver på ett löst papper och vi klistrar alla svar på ett stort papper.

I det här specifika exemplet använder sig läraren av prepositionen *vi* istället för *jag* vilket kan tolkas som att lärarens talmönster tyder på en mindre stark klassificering mellan läraren och eleverna. Dock innebär lärarens direkta uppmaning att, även om klassificeringen i detta till-

fälle kan vara svag, är inramningen fortfarande stark med tanke på att läraren har full kontroll på det som anses vara legitimt att förmedlas. Vid ett annat tillfälle under en bildlektion som observerades den 19/04-2013 tillrättavisade läraren en elev genom att säga:

L: - Nu vill jag att du vänder dig om.

Vid ett annat tillfälle under samma lektion sa läraren:

L: - Jag vill att ni städar undan nu och sen vill jag att ni tar fram kemiboken.

Även i de ovanstående exemplen är uppmaningarna direkta som inte lämnar något handlingsutrymme till eleverna. Läraren kan, genom den typen av uppmaningar, definiera sin position. Ett exempel på konsekventa talmönster och även stark inramning illustreras av ett citat från en observation av en historiektion gjord den 23/04-2013:

L: - Ni ska få läsa i boken [bokens namn] och sen ska ni få skriva...

L: - Sen ska ni få en bild, så sätt er tillbaka på era platser.

Detta exempel visar att läraren dels har full kontroll över innehållet och dels att läraren använder sig av konsekventa talmönster som definierar vad eleverna ska göra. Under en kemi-ktion den 24/04-2013 registrerades följande uppmaning som kan beskrivas som ett talmönster:

L: - Två minuter kvar, sen ska vi ha en redovisning.

Under en matematiklektion samma dag registrerades ett antal liknande talmönster:

L: - Nu vill jag att ni tittar på sidan 73.

L: - Jag vill ha in de här (läraren visar en skrivbok) så jag vill ha något att göra.

Under en kemilektion den 08/05-2013 observerades följande:

08/05-2013: Läraren instruerar elevgruppen:

L: - När ni är klara ska ni diska verktygen med varmt vatten på toaletten.

När en elev går från en position i rummet mot sin bänk säger läraren:

L: - Stå kvar så du kan höra vad jag säger.

Sedan fortsätter läraren med instruktionen:

L: - Sen skriver jag upp på tavlan vad ni ska göra.

Även om tonen och kroppsspråket i lärarens förhållningssätt inte på något sett kunde beskrivas som auktoritär eller sträng visar exemplen ovan att användningen av språket kan förmedla vem som har kontrollen över en viss situation. Läraren kan när som helst och genom olika uppmaningar förändra villkoren för den pedagogiska situationen. De ovanstående exemplen från observationerna förmedlar den relation som beskriver de maktpositioner som lärare och elever kan ha i den specifika pedagogiska situationen. Flera exempel på liknande talmönster registrerades under några observationer och redovisas nedan:

21/05-2013, 12.53: L: - Du måste skriva det de säger.

23/05-2013, 12.45: L: - Nu ska vi göra oss i ordning och gå ut. Alla städar undan.

23/05-2013: Instruktion som är skriven på tavlan: Nu ska alla göra diagnos 9.

24/05-2013, 09.11: L: - Nu har ni tre minuter kvar på er. Sen ska ni börja städa.

24/05-2013, 09.15: L: - Nu ska vi städa. Sätt tillbaka grejerna i en låda. Sen ska vi ha en återsamling.



24705-2013, 09.17: L: - När låten är slut ska ni vara på plats (läraren har satt igång med en låt på interaktiva tablan)

Den typen av direkta uppmaningar som liknar order kan beskriva en maktrelation mellan lärare och elever. Lärarna avgör vad som ska ske och när. Eleverna får inte något uttalat utrymme för att påverka situationen.

### 5.2.2 Symbolisk maktutövning

I en pedagogisk situation anses det vara legitimt att läraren avgör formen och innehållet vilket är något som eleverna upplever som normalt och legitimt. Läraren utgör i regel den dominerande gruppen och kommunikationen mellan lärare och elev förmedlar den maktposition som läraren har. Ett citat hämtat av en observation gjord på fritidshemmet den 26/04-2013 kan illustrera detta. Fritidshemmet lånar ut material och redskap till eleverna genom ett utlåningssystem som går ut på att eleverna lämnar in ett lånekort innan de kan låna material eller få tillgång till ett specifikt rum. Om eleverna inte har möjlighet att lämna in lånekort kan de skriva sina namn på en papperslapp som ska symbolisera ett lånekort. Läraren sätter upp lappen på insidan dörren av lånekiosken för att registrera ett lån. När eleven lämnar tillbaka de redskap som har lånats ut eller när eleven inte längre vill ha tillgång till ett utrymme får eleven tillbaka lånekortet efter inspektion för att se till att redskapet är i bra skick eller för att se till att rummet är städat. Nedan följer ett par exempel som kan illustrera detta:

26/04-2013: En elev kommer fram till en lärare och ber om att få låna en boll. Följande dialog utvecklas:

E: - Jag skulle vilja låna en boll.

L: - Har du ett lånekort?

E: - Nej, men jag kan fixa en lapp.

Läraren låser upp lånekiosken och säger:

L: - Men jag ser här att det redan sitter en lapp med ditt namn på.

E: - Ja! Jag lämnade tillbaka en boll som jag lånade igår men glömde bort att ta tillbaka lappen.

L: - Ok. Vem har du lämnat tillbaka bollen till?

E: - Jag kommer inte ihåg.

L: - Hm... då blir det lite svårt eftersom jag inte vet vem jag ska fråga om det. Jag kan inte låna ut något till dig innan vi utreder det här tyvärr.

20/05-2013: En elev kommer fram till en lärare och frågar:

E: - Jag skulle vilja låna ett pennkitt.

L: - Ok, jag ska visa dig en sak och sen kan du avgöra själv om du kan låna ett pennkitt. (Läraren visar för eleven att ett kort med elevens namn redan sitter uppsatt på utlåningslistan).

L: - Hur kommer det sig att den lappen sitter kvar då?

E: - Jag vet inte, kanske någon annan har lånat ett pennkitt med mitt namn.

L: - Det tror jag inte på, vi lånar inte ut saker om någon kommer in och vill låna med någon annans namn på lappen. Var finns det här pennkittet då (det som redan var utlånat)?

Eleven vänder sig om och går utan att få med sig ett pennkitt.

Den första eleven kunde inte låna med sig en boll som en konsekvens av att elevens namn redan satt uppsatt på listan över tidigare lån som inte hade återlämnats. Detta kan anses vara en form av symbolisk kontroll och symboliskt våld som inför en typ av innebörd som legitim. Innebörden i det ovanstående exemplet kan vara att läraren har makten att avgöra elevens villkor i det specifika pedagogiska momentet och i övrigt. Det är ett sätt att definiera en maktrelation mellan eleven och läraren som dessutom gör sig uppenbar genom en form av sanktion när eleverna inte fogar sig i. I det andra exemplet blir dessutom habitusfenomenet påtagligt. Läraren förväntar sig att eleven har utvecklat den erfarenhet som gör att eleven själv vet vad

som är legitimt och inte. Nedan följer några exempel av situationer som beskriver samma symbolik:

18/04-2013: Dialog mellan elev och lärare:

E: - Jag vill låna ett pingisrack.

L: - Jag förstår att du vill låna ett pingisrack, det är jättekul att köra pingis.

Läraren talade om för eleven att eleven borde ställa en fråga istället för att tala om att eleven ville låna racket eftersom det var artigare.

19/04-2013: Dialog mellan lärare och elev:

E: - Jag vill låna en boll.

L: - Bra, hur kan du göra för att du ska kunna låna en boll?

Eleven tänker ett kort ögonblick och frågar:

E: - Kan jag få låna en boll?

03/05-2013: En elev kommer fram och uppmanar läraren att klicka på en speciell länk som leder till ett dataspel som eleven vill spela. Den interaktiva tavlan är igång och några elever har samlats för att närvara. Följande dialog utvecklas:

E: - Klicka här!

L: - Vad är det du vill göra?

E: - Spela.

L: - Hur vet du att du får göra det?

Eleven tänker en kort ögonblick och säger:

L: - Snälla [namn], kan jag få spela det här spelet?

Exemplen ovan visar att läraren har makten att avgöra vilka betydelser och innebörder som ska vara legitima och som eleven skall acceptera. Även om det anses vara en självklarhet att läraren håller nyckeln till lånekiosken är detta något som definierar en maktrelation mellan läraren och eleven. Det kan beskriva en makt som inför en legitim betydelse men som döljer sig bakom de roller som lärarna och eleverna har. Även om lärarens avsikter är att hjälpa eleven att utveckla artighet sker detta genom en situation som förmedlar en maktrelation. Dessutom kan de fördefinierade reglerna för varje utrymme utgöra element av symbolisk kontroll och symboliskt våld. Exempel på dessa är instruktionerna för hur en del utrymmen inom fritidsverksamheten kan användas genom att definiera vilka friheter och vilket ansvar eleverna har när de befinner sig i dessa utrymmen. Eleverna ombeds lämna rummet om de inte håller sig inom ramarna för de friheter och för de ansvarsbitar som definieras för var och ett av utrymmen. Nedan följer exempel på hur denna symboliska maktutövning kommer till uttryck i de regler som utgör självklara delar av pedagogiken.

Utlåningskiosk – instruktioner

Här kan du låna: bollar (fotboll, basket, bordstennis, mjuka bollar), bordstennisrack, pennkitt (ett sätt med tuschpennor, blyertspenna och sudd), bandyskydd, bandyklubbor, hopprep, legolådor, pyssel.

Du lånar med ett lånekort (om du inte har med [dig] ditt lånekort kan du skriva upp ditt namn på en lapp).

När du lämnar tillbaka det som du har lånat får du tillbaka ditt lånekort (eller lappen med ditt namn). Du har ansvar för att be om att få tillbaka kortet. Utan lånekortet (eller om en namnlapp finns kvar i kiosken) kan du inte låna något eftersom det kan innebära att du inte har lämnat tillbaka något som du redan har lånat.

Fritidsrummet:

Friheter: Spela spel, sitta och diskutera, leka i grupp, låna färgpennor, andra pennor, papper och rita, pyssla.

Ansvar: Samtalston! Städa, plocka undan och lämna tillbaka allt vi har lånat, tala om när vi lämnar rummet.

Bygg- och konstruktionsrum:

Friheter: Bygga och konstruera med Lego och annat byggmaterial. Sitta och samtala.  
Ansvar: Samtalston! Plocka undan. Tala om när vi lämnar rummet.

Biblioteket:

Friheter: Läsa. Vila och slappna av. Låna med oss pennor och papper och rita. Diskutera med varandra i samtalston.

Ansvar: Samtalston! Plocka undan. Lägga tillbaka det som vi har lånat. Tala om när vi lämnar rummet.

Exempel på symbolisk kontroll och symboliskt våld kan beskrivas genom citat från en observation av en lektion i svenska gjord den 21/05-2013:

12.37: L: - Vid varje ny rad är det någon annan som pratar. [Elevnamn], är du med?

13.00: L: - [Elevnamn], [Elevnamn]! Börjar ni bli klara? Om ni är klara kan ni sitta och läsa i era böcker!

Ytterligare ett exempel registrerades på en observation gjord den 23/05-2013:

09.11: L: - Är det något intressant fröken [Elevnamn]?

I exemplet ovan använde sig läraren av sin position för att rikta en direkt uppmaning till eleven som en tillrättavisning när läraren skulle ha allas uppmärksamhet för att förmedla ett budskap. Tillrättavisningen kan upplevas som en form av sanktion som tydliggör styrkeförhållandet mellan läraren och eleven.

Vidare visas hur lärarna styr genom att gå igenom ett moment i undervisningen och att eleverna ska lyssna och ta del av det. Detta i sig definierar styrkeförhållandet mellan läraren och eleverna eftersom läraren avgör vad som ska ske och hur detta ska gå till. När eleverna avvisar tillrättar visar läraren dem genom direkta uppmaningar som kan räknas som sanktioner.

Det ovanstående exemplet visar att eleverna tilldelas ett specialiserat tänkande som avgör vad som är legitim innebörd som eleverna ska anpassa sitt beteende till och som kan utgöra den symboliska kontrollen och det symboliska våldet som Durkheim och Bourdieu refererar till. Maktprinciperna gör sig tydliga genom de sanktioner som blir aktuella om inte reglerna följs. Det innebär i praktiken att de inte får låna med sig material och verktyg i fall det ser ut som om de inte har lämnat tillbaka tidigare lånat material och verktyg och att de måste lämna ett rum eller byta ut aktiviteten i fall de inte följer rummets fördefinierade regler om friheter och ansvar. Eleverna behöver helt enkelt foga sig i de maktrelationer som är rådande.

## 6 Slutsatser och diskussion

Studiens analysobjekt har varit de medel som gör att en viss ideologi reproduceras i syfte att socialisera eleverna i en given samhällsstruktur. En utgångspunkt har varit att spegla skolans ideologiska funktion, som syftar till att reproducera de rådande samhällsförhållandena och relationerna mellan de olika grupperna i samhället, till läroplanens intensioner för likvärdig utbildning och finande av egenart i ett demokratiskt samhälle. Samtidigt har de olika agenternas medvetenhet och förståelse om de processer som ligger till grund för den reproduktionen också utgjort en utgångspunkt.

Enligt Bernstein och Lundgren (1983) speglar skolan relationerna mellan de olika grupperna i samhället. Sociala skillnader framträder som utbildningsmässiga skillnader. Detta främjar de härskande gruppernas intressen enligt Bernstein's reproduktions teorier (se även Berner et al., 1977 för en presentation av samma relationer och problematik sett genom den Franska utbildningssociologin). Parallellt med överföringen och förvärv av de olika koderna för klassificering och inramning återskapar skolan samhällets dominerande kulturmönstret vilket i ett kapitalistiskt samhälle är kopplat till den dominerande samhällsklassen. Maktfördelningen och principerna för kontroll skapar, genom fördelningen av dominerande och dominerade koder, dominerande och dominerade grupper. Den härskande klassens huvudsakliga intresse är att bevara förhållandet mellan klassifikationsprinciperna och de dominerade kulturkategorierna vilket innebär bland annat att den härskande klassen vill bevara makten över att kontrollera villkoren för produktionen i samhället (Bernstein & Lundgren, 1983; Bernstein, 1990). Detta är också något som kan kopplas till studiens resultat som visar att vissa grupper i den pedagogiska enheten strävar efter att bevara sin maktposition genom bland annat de specifika typer av talmönster och tyst praxis som kunde registreras. Det innebär att skolans funktion att överföra en viss ideologi, som reproducera klasstrukturen och främjar kampen mellan de olika kategorierna, kan utgöra en del av samhällets apparat. Bourdieus tankar om habitus, som gör att eleverna utvecklar och förstärker de kroppsliga dispositioner som avgör hur de agerar och hur de tolkar sin omvärld, kan också kopplas till skolans funktion. Enligt Fairclough är diskursen bland annat något som bidrar till människorna påverkar varandra vilket kan kopplas till skolans diskursiva praktik. Bernsteins, Fairclough's och Bourdieus teorier har varit lämpliga eftersom de beskriver hur elevernas medvetenhet formas genom ett fördelat tänkande i skolans pedagogiska diskursiva praktik. Resultaten verkar kunna stödja teorierna om skolans reproduktiva funktion som förmedlas enligt Bernstein (1990; 2000) via den diskursiva praktikens koder. En stark klassifikation utgör en förutsättning för tydliga gränser mellan de olika grupperna i den sociala arbetsdelningen. Den makt som reglerar dessa avgränsningar blir tydlig. Maktprinciperna är viktiga eftersom de visar hur maktutövandet, som element i en diskursiv praktik, innebär en vinst för den grupp som har makten (Foucault, 2008). Resultaten ger konkreta exempel för de koder som förmedlar förtäckta maktrelationer (Bernstein, 1990; Bernstein, 2000) och den kommunikation som utgör en plattform för överföringen av koderna och för elevernas socialisation.

Studien har kommit fram till resultatet genom att observera den pedagogiska praktiken som äger rum i två klasser och ett fritidshem inom en specifik skolas praktik. De data som registrerades har kunnat beskriva relationerna mellan de olika diskurserna och mellan de olika grupperna inom den pedagogiska enheten. De relationer som har kunnat utkristalliseras har visat att det finns en hierarkisk och hegemonisk ordning mellan de olika diskurserna och mellan de olika grupperna, och att denna ordning ligger till grund för de styrkeförhållanden och den hegemonin som utvecklats inom enheten.

I följande kapitel diskuteras studiens resultat i förhållande till de teorier som studien utgår ifrån. Resultatet kopplas vidare till studiens utgångspunkter, övergripande syfte och dess frågeställningar samt till läroplanens och uppdragets dimensioner och till skolans ideologiska

funktion. Samtidigt diskuteras studiens reliabilitet och validitet i förhållande till de metoder som har används för insamlandet och tolkningen av det empiriska materialet.

## 6.1 Skolans pedagogiska koder

Genom att studera materialet från observationerna och från dokumenten visar studien att den specifika skolans pedagogiska koder innehåller starka klassificerings- och inramningsprinciper. Agentgrupper och diskurser verkar ha tydligt dragna gränser de emellan vilket kan förklaras av den tydliga uppdelningen av ämnena och den tydliga uppdelningen av agenterna i arbetsdelningen. Undervisningen i de grupper som har studerats bedrivs ämnesviss och rollerna i den pedagogiska enheten är tydligt definierade och avgränsade. Genom att prioritera viss undervisning i halvgrupp kan vi dra den slutsatsen att de olika ämnesdiskurserna klassificeras och får olika positioner i arbetsdelningen. Klassificeringen mellan lärare och elever, och deras positioner i arbetsdelningen, kan dels beskrivas genom de roller och funktioner som de specifika agentgrupperna har, dels genom de inramningsprinciper som beskriver hur lärare och elever kan påverka den pedagogiska situationen.

De starka klassificerings- och inramningsprinciperna är något som enligt Bernstein (2000) kan bero på de dominerande gruppernas strävan efter att bevara sin position i arbetsdelningen vilket är något som kan bevaras om avgränsningen mellan grupperna bevaras. Genom att bevara avgränsningarna mellan grupperna bevarar klassifikationen även de styrkeförhållanden som beskriver gruppernas relation (Apple et al., 2010). Detta är dessutom något som stämmer överens med Bernsteins (1990; 2000) definition av den pedagogiska diskursens funktion som reproducerar dominerande relationer och positionerar aktörerna inom skolans pedagogiska enhet. Som resultatet visar lär sig eleverna till exempel att de ska sitta tyst vid sina bänkar och räcka upp sin hand om de ska få någon hjälp av läraren som har makten att avgöra formen och innehållet av denna kommunikationsprocess. Styrkeförhållandet mellan elever och lärare blir tydlig även i andra moment som till exempel när läraren eller den pedagogiska diskursen avgör vem som ska ha tillgång till vad och under vilka förhållanden som t.ex. vid utlåningen av pedagogiskt material, redskap och utrymmen i skolans fritidsverksamhet. För att illustrera den specifika skolans kod enligt Bernsteins modell kan vi använda oss av följande ekvation:

$$K = \frac{O}{+K + I}$$

Den ovanstående illustrationen visar att den pedagogiska koden, som står för överföringen av den ideologi skolan reproducerar, innehåller starka klassificerings- och inramningsprinciper och kan tyda på att de dominerande grupperna strävar efter att bevara klassifikationen och styrkeförhållandet mellan de och de dominerade grupperna. Detta är något som reproducerar en ideologi med starkt avgränsade grupper som får olika hierarkiska och hegemoniska positioner och kan innebära att eleverna socialiseras till de olika positionerna.

Vi kan här göra ett försök att spegla de koder som reglerar klassifikationen och inramningen inom skolans koncept till de koder som reglerar förhållandena i samhället (produktionen). Tanken med den speglingen är att reflektera över delar av skolans uppdrag som går ut på att förbereda eleverna till ett aktivt deltagande i samhället och som stödjer eleverna att hitta sin egenart. Vi kan beskriva olika koder som reglerar klassifikationen och inramningen inom skolan och inom arbetslivet. Enkelt uttryckt kan det finnas koder som innebär stark klassificering och stark inramning vilket innebär att de olika grupperna inom arbetsdelningen är starkt avgränsade av varandra och att de dominerande grupperna har kontroll över innehållet som de dominerade grupperna tar del av (Bernstein & Lundgren, 1983). Det samma gäller förhållandet mellan de olika kategorierna inom den sociala arbetsdelningen som står för pro-

duktionen i samhället. Ju starkare klassifikationen och inramningen är desto mer isolerade utövarna inom en kategori är. Vi kan här säga att de olika grupperna ingår i både vertikala och horisontella förhållanden vilket innebär att koderna reglerar relationer mellan individer inom grupper som finns inom samma kategori (utbildade eller specialiserade arbetare t.ex.) och mellan olika grupper eller kategorier (som ledningsgrupper m.m.). Den vertikala dimensionen kan innebära en hierarkisk ordning mellan kategorierna även om det inte alltid är så (Bernstein & Lundgren, 1983). Den hierarkiska ordningen är något som kan speglas i relationerna mellan lärare och elever i den pedagogiska enheten som har studerats. Innebörden av begreppet egenart skulle då kunna definieras som något som regleras av de klassificerings- och inramningsprinciper som står för individernas placering i en viss hierarkisk ordning. Egenart kan då bli något som påverkas av faktorer som finns utanför individen. Med andra ord behöver det inte vara individen som definierar sin egenart utan de klassificerings- och inramningsprinciper som bland annat står för individens socialisation.

Något som kan diskuteras här är att det kan finnas orsaker som kan ligga till grund för den här typen av klassificeringen i den pedagogiska praktiken och som kan bero på organisatoriska och administrativa dimensioner. Skolans lokaler, antal lärare, garanterad undervisningstid m.m. kan innebära en nödvändig uppdelning av eleverna och ett upplägg som gör att bland annat idrotts- och musikundervisningen endast kan bedrivas i helgrupp. Resurserna inom skolan kan alltså bidra till en viss klassificering av diskurser och en placering av dem i olika hierarkiska positioner inom den pedagogiska enheten. Tillgång på ekonomiska och andra resurser kan då vara en av de faktorer som påverkar elevernas socialisation genom att påverka klassificeringsprinciperna. Detta kan innebära att relationerna mellan och inom de olika grupperna inom skolans arbetsdelning även kan påverkas av externa faktorer.

På grund om studiens omfattning har det inte funnits några möjligheter att studera de interna och externa värden av klassifikationen och inramningen, det vill säga de värden som finns utanför den pedagogiska diskursen (ekonomiska och sociala faktorer t.ex.) och som kan påverka elevernas möjligheter till att förstå de igenkännings- och realisations regler som finns inbyggda i koden.

## 6.2 Tyst praxis.

Enligt Bernstein och Lundgren (1983) kan en del tyst praxis inom den pedagogiska diskursiva praktiken ligga till grund för förmedlingen av maktrelationer mellan lärare och elever. Ett antal specifika moment av tyst praxis har kunnat registreras av observationerna visar hur styrkeförhållandet mellan de två olika grupperna kan se ut. Exempel på det blev lärarnas direkta uppmaningar och instruktioner för att skapa ordning i klassen och styra de pedagogiska processerna. Några av de mest konkreta exempel är när lärarna avbryter arbetsprocessen för att initiera ett nytt moment under lektionstid. Även lärarens närvaro i klassrummet kan utgöra ett element av tyst praxis eftersom den definierar ett specifikt förhållningssätt för eleverna.

Detta är något som lärarna men inte eleverna tillåts göra vilket definierar skillnaden i maktpositionen. Det som jag tycker är extra intressant är att den typen av tyst praxis kan vara så subtil och dölja sig bakom handlingar av omtänksamhet som t.ex. när en lärare kom med en ny penna till en elev för att byta ut en alltför kort en. Även om lärarens tanke har varit att hjälpa eleven i lärprocessen genom att skapa bättre förutsättningar gick detta på ett sätt som förmedlar en maktrelation mellan läraren och eleven och som bland annat definierades av språkanvändningen och kommunikationen.

Det är även intressant att fundera på alternativen eftersom mycket av det som utgör det tyst praxis som kan beskriva maktrelationerna mellan de två grupperna också utgör delar av den pedagogik som står för förmedlingen av de kunskaper som anses vara viktiga. I det undervisningsupplägg som är aktuellt för den specifika skolan verkar det vara en nödvändighet för att kunna hantera en klassituation med ett antal elever som läraren ska undervisa. Tyd-

liga instruktioner, ordning i klassrummet och en lugn miljö verkar vara nödvändiga förutsättningar för att situationen över huvud taget ska kunna bli hanterbar. Hur skulle det till exempel se ut om eleverna fick rörelse- och handlingsfrihet i klassrummet? Skulle alla kunna ställa frågor, be om stöd och kommentera innehållet samtidigt? Samtidigt förutsätter ordning och reda ofta att eleverna sitter vid sina platser och arbetar enskilt och tyst. Läraren verkar ofta stå för merparten av den verbala kommunikationen i syfte att förmedla innehållet av ett specifikt moment. Enligt Phillips i Bridges (1997) är dock den verbala kommunikationen en förutsättning för att eleverna ska utveckla sitt tänkande. Detta är dessutom något som jag tycker är en av grunderna för utvecklandet av individens egenart. Det är därför nästintill omöjligt att uppmuntra tänkandet genom verbal kommunikation om läraren står för merparten av den. Frågan som kan ställas här är varför ett sådant undervisningsupplägg, med den typen av klassrumsarrangemang och arbetsprocesser som kan utveckla sådana makt- och kontrollrelationer, finns i den specifika och förmodligen i andra skolors praktik. Svaret kan hittas i Bergs (2003) tankar om skolans historiska reproduktion som betyder att skolan, som en relativt självständig institution, reproducerar den kultur som anses vara legitim. Även om nyare utbildningsforskning har visat att alternativa undervisningsmodeller, som ger eleverna mer inflytande och delaktighet i lärande processer<sup>9</sup>, bidrar till högre måluppfyllelse verkar det finnas en del motstånd till att införa dem i undervisningen. Detta kan bland annat bero på lärarnas brist på kompetens och förståelse samt brist på den trygghet och säkerhet som en förutsättning för att anta nya utmaningar (Ohlsson, 2004). Moxnes (2001) pratar dessutom om en form av informell social struktur som försvar mot ångest. En sådan struktur blir aktuell inom personalgrupper som känner oro och gör att det utvecklas en dålig grund för nytänkande, inläring och resursutveckling. Denna sociala struktur tycker jag kan likställas med den hierarkiska och hegemoniska struktur som kan utvecklas genom starka klassificerings- och inramningsprinciper vilket kan ge de dominerande grupperna (i de flesta fall lärare) makten att kontrollera situationen.

Oavsett vilka orsaker som ligger bakom är en sådan kultur etablerad i de specifika gruppernas undervisningsupplägg. Denna kultur kan ligga till grund för det habitus som eleverna utvecklar under sin utbildning och som gör att de accepterar vissa innebörder, som att foga sig i en överordnad makt, som legitima. Eftersom studien inte har undersökt flera grupper kan inga generaliseringar göras i fall undervisningsupplägget är samma för resten av grupperna.

### 6.3 Talmönster

Genom observationerna har studien kunnat registrera några tydliga konsekventa talmönster som kan definiera styrkeförhållandet mellan grupperna lärare och elever (Fairclough, 1992). De vanligaste av dem har varit lärarnas uppmaningar genom användningen av fraser som *nu vill jag att ni* och *ni ska få göra* som ofta förekommer i den pedagogiska diskursen. Som Fairclough beskriver kan den här typen av talmönster, genom språkets användning som en social praktik, möjliggöra att människor har en påverkan på varandra. De specifika talmönster som kunde registreras är något som visar de olika positioneringar som eleverna och lärarna har i arbetsdelningen och hur den ena gruppen kan dominera gruppen genom att använda språket på ett specifikt sätt. Detta är något som kan kopplas till diskursens kraft att skapa och upprätthålla maktrelationer och meningsskapande mellan olika grupper i samhället vilket i sig är något som kan kopplas till skolans ideologiska funktion som reproducerare av relationerna mellan de olika samhällsgrupperna.

Undervisningsupplägget i sig kan vara en orsak till att lärarna ofta väljer att förmedla sitt budskap genom den typen av talmönster. Tidsramarna för varje lektion är fördefinierade

---

<sup>9</sup> Elevaktiva arbetsmodeller är ett exempel på en undervisningsmetod som (referera...).

och läraren måste se till att ett antal moment får plats inom dem. Det kan i sin tur leda till att den typen av direkta, tydliga talmönster som kan likna order blir en nödvändighet för att säkerställa att missuppfattningar undviks. En annan orsak till att sådana talmönster utvecklas kan vara lärarnas identitet som ofta byggs upp runt en auktoritär och militant ledartyp (Hoy & Miskel, 2008). I kombination med lärarnas komplexa arbetssituation, som har en karaktär av både individuell och kollektiv art (Ohlsson, 2004), läroplanens krav på måluppfyllelse och den tids- och resursbrist som utgör element av skolans verklighet kan detta leda till att lärarna behöver utveckla strategier, bland annat genom den typen av talmönster, för att möta de krav som ställs. Även om den typen av talmönster är en nödvändighet för att undervisningen ska kunna fungera med tanke på ramar och resurser kan den bidra till att definiera relationerna mellan de olika agenterna och en hierarkisk och hegemonisk positionering av dem i arbetsdelningen. Det är också ett element som kan stå för reproduktionen av den ideologi som beskriver styrkeförhållandet mellan de olika grupperna i samhället och som kan införa detta förhållande som legitimt.

#### **6.4 Symbolisk kontroll och symboliskt våld**

Bernstein (1990) talar om typer av symbolisk kontroll som medel med vilka medvetandet ges en specialiserad form och fördelade tänkande genom olika former av dominerande och dominerade kommunikationsprinciper som vidarebefordrar en given fördelning av makt och dominerande kulturella kategorier. En typ av symbolisk kontroll som studien har kunnat identifiera förekommer både inom den undervisande diskursen och inom fritidsdiskursen. Inom hela den pedagogiska enheten finns det för det regler som elever måste följa. Ordningsregler, utlåningsregler, regler för hur elever och lärare ska förhålla sig till varandra och andra regler utgör medel som fördelar en typ av specialiserat tänkande som eleverna ska socialiseras till. Att anpassa rösttonen för att skapa arbetsro och att anpassa leken till de regler som är aktuella för varje utrymme i lokalen är också en form av symbolisk kontroll. Symboliskt våld är enligt Bourdieu och Passeron (Bernet et al., 1977) bland annat den makt som skolan har distribuerats av staten för att överföra en viss typ av ideologi som innehåller vissa föreställningar och symboliska relationer. Dessa kan speglas i relationerna mellan lärarna och eleverna. Mer specifikt kan de beskriva lärarnas utrymme till att definiera elevernas villkor och de sanktioner som eleverna får om de inte anpassar sig till de villkoren. Som exempel på det är att eleverna inte kan låna pedagogiskt material och lekredskap om de inte har lämnat tillbaka tidigare lån. Ett annat exempel är att eleverna behöver uppleva lärarnas direkta eller indirekta uppmaningar till anpassning i de rådande förhållandena i klassrummet. Sanktionerna i det här fallet kan vara en typ av direkta tillrättavisningar och kommentarer om respekt till andras arbetsro.

Ytterligare ett exempel kan utkristalliseras genom att studera dokumenten och de villkor som dokumenten definierar. Eleverna måste anpassa sig till de krav som ställs där. I annat fall behöver en del åtgärder vidtas i form av extra insatser och åtgärdsprogram som kan upplevas som en form av sanktioner. I alla exemplen begränsas elevernas handlingsfrihet av den makt som verksamheten och lärarna har inom den pedagogiska enheten eftersom eleverna behöver anpassa sig till villkoren för att verksamheten ska fungera och för att målen ska uppnås. Detta kan anses vara en självklarhet. Verksamheten har ett begränsat antal resurser som alla måste ta ansvar för och arbetsro är en rättighet som eleverna har och som alla måste respektera. Att uppnå de mål som undervisningen sätter kan ibland kräva extra insatser och stöd. Dock kan en koppling till skolans socialiserande funktion genom det som Durkheim (Morrow & Torres, 1995; Andersen & Kaspersen, 2005) kallar för moralisk socialisering genom en form av symboliskt tvång göras här. Eleverna skolas, genom den formen av disciplinering, in i en maktapparat i syfte att utveckla ett förhållningssätt och en inställning som gör att de accepterar den typen av maktutövande senare i samhällslivet.



Det är intressant att fundera kring och diskutera alternativ till den typen av symbolisk kontroll och symboliskt våld. Hur skulle verksamheten till exempel fungera utan den här typen av regler? Skulle någon form av anarki utvecklas då? Alternativet handlar kanske inte om att eliminera maktprinciperna från relationen mellan lärare och elever. Makt är enligt Foucault (Hörnqvist, 1996; Hörnqvist, 2012) ändå något som genererar kunskap. Frågan som uppstår här är hur denna makt används och av vilka till vilka syften. Beroende på hur vi använder oss av den makt som vår roll distribuerar oss kan vi lärare definiera förhållandet mellan oss och eleverna. Det kan vara fullt möjligt att makten inte används i syfte att dominera en grupp eller en situation. Vi kan med fördel använda oss av vår makt på ett reflekterande sätt, inte som organiserad institutionell makt utan som individuell makt (a.a.) i syfte att skapa reflekterande dialog som främjar jämnare relationer. Studien ämnar inte på något sätt att hävda att läraren alltid använder sig av sin makt för att dominera den pedagogiska situationen. Den utgår från det registrerade resultatet som har fokuserat på och studerat specifika situationer där makten används i syfte att dominera. Hur balansen mellan dominerande och icke-dominerande makt-situationer inom de specifika gruppernas pedagogiska praktik ser ut är inget som den här studien kan ta ställning till.

## 6.5 Skolans ideologiska funktion

Sedan folkundervisningen blev institutionaliserad i mitten av 1800-talet har skolan haft som uppgift att, genom reproduktion av dels en materiell bas och dels en social och kulturell bas som kan inkludera kunskaper, färdigheter och värderingar, och genom undervisningen, överlämna en viss kultur från den ena generationen till den andra (Lindensjö & Lundgren, 2000). Innan undervisningen blev institutionaliserad ägde utbildningen rum inom familjens ramar, det vill säga att barn reproducerade de kunskaper de behövde under tiden de producerade det som var nödvändigt för familjens överlevnad. I den typen av tidiga samhällen fanns det väldigt få roller som individerna kunde ha och enkla regler att följa (Jones, 2003). När familjen inte längre kunde reproducera de kunskaper som krävdes för att produktionen skulle fortsätta kom skolan att stå för den reproduktionen. Detta blev en nödvändighet när samhället till exempel kom att behöva utbildade tjänstemän som inte kunde utbildas inom familjen. Det var i samband med det som skolan fick sin funktion att reproducera de kunskaper och de färdigheter som återskapar villkoren för det som samhället producerar, och att även skapa symboler och kunskap som ger mening åt de ting och som samtidigt utvecklar dem (Berner et al., 1977; Bernstein & Lundgren, 1983; Lindensjö & Lundgren, 2000).

I relation till skolans uttalade uppdrag om att erbjuda eleverna förutsättningar för finansiering av en egenart är detta något som kan problematiseras eftersom den egenart som eleverna kan utveckla endast kan röra sig inom ramarna för vad som anses vara en förutsättning för samhällets utveckling. Alltså är det samhällets behov som definierar ramarna för individens egenart vilket verkar ske genom den form av socialisering som Durkheim (Andersen & Kaspersen, 2005) refererar till som socialt tvång genom moralisk kontroll. Habitus- och klassificeringsteorin kan visa hur vi i skolan dessutom kan styra elevernas utvecklande av egenart genom det som Luis Urrieta Jr. i Van Galen & Noblit (2007) kallar för en socialredigering av ens identitet eller en automatisk namngivning av den som är inbäddad i det kollektiva förflutna och skapat genom livserfarenheter. Genom att klassificera olika elever, bland annat genom sina prestationer och genom till exempel en viss typ av kommunikation som utmärker goda prestationer (Bernstein, 1990; Bernstein & Lundgren, 1983), bidrar lärarna till att positionera elever i olika positioner i arbetsdelningen. Det i sig verkar bidra till att eleverna utvecklar maktrelationer till varandra och olika dominerande och dominerade roller inom gruppen. Det verkar då att pedagogiken som lägger grunden till elevernas lärande, bland annat genom att uppmärksamma goda prestationer, också bidrar till reproduktionen av en maktstruktur och en ideologi som innehåller hierarkiska och hegemoniska maktrelationer. Detta är

ett dilemma som jag tycker är viktigt att reflektera kring eftersom vi, genom den pedagogik som grundar våra ord och handlingar, kan definiera elevernas roll i samhället redan när de går i skolan.

Även om vi idag lever i en postmodern tid och med en förändrad typ av maktbalans mellan de olika grupperna i samhället verkar löftet om universell mänsklig frigörelse (egenart) inte kunna infrias. Tvärtom verkar utvecklingen leda till nyanalfabetism, arbetslöshet och en föreställning om att det som är effektivt också är bra. Vetenskapen och teknologin leder inte till att individerna blir friare och delar lika på alla rikedomar. Det postmoderna samhället verkar dela mänskligheten i två delar, en del som kan anta postmodernismens utmaningar och en del som blir kvar med överlevnadens ”fruktansvärda utmaning” (Andersen & Kaspersen, 2005, s. 386). Om vi kopplar detta till skolans demokratiska uppdrag med utgångspunkt Apple’s (2007) definition<sup>10</sup> skulle vi kunna upptäcka ett antal punkter, som omsorg för andras välfärd och det gemensamma bästa, som stödjer de demokratiska principerna men också en del punkter som motsäger dem. Några av de motsägande punkterna kan vara omsorg för individernas och minoriteternas värdighet, tron på den individuella och kollektiva förmågan att skapa förutsättningar för att lösa problem och det öppna flödet av idéer. Genom att den pedagogiska diskursiva praktiken översätter maktrelationer i diskurser av symbolisk kontroll (Bernstein, 1990) kan vi diskutera individernas och minoriteternas värdighet när de domineras av en maktrelation som kan begränsa deras möjligheter i klassrummet men även, genom reproduktionen, senare i livet och i det övriga samhället. Enligt Apple (2004) kan resultaten av en skola som baseras på strikt ansvarighet och massiva utvärderingar genom bland annat tester och prov och genom en neo-liberalistisk syn på demokrati som tolkar demokrati som girig individualism där medborgarskapet reduceras till konsumtionspraktik, inte riktigt kopplas till en demokratisk utbildning baserad på social rättvisa. Enligt Apple har vi en tendens att glömma bort att revolutioner kan gå bakåt vilket är något som vi kan se i utbildningen idag.

And what we are witnessing in education and in many other economic, political, and cultural institutions is exactly this – a politics that wants to radically shift our society so that it mirrors a supposed Eden that once existed. Well that ”Eden” was the time of what some wise political commentators called ”Satanic mills” and of a politics of cultural control that marginalized the lives, dreams, and experiences of identifiable people (s. xii).

Apple (2004; 2006) talar om en form av konservativ modernisering av skolan. Den baseras på neo-liberalistisk syn på utbildning som går ut på att utbildningen ska vara så nära kopplad till betalt arbete som möjligt. Förutom det baseras den konservativa moderniseringen av skolan på neo-konservatism som strävar efter att återinföra lärardominans genom högt ansett kunskap som har setts som den mest legitima kunskapen inom universitetsvärlden. Dessutom strävar neo-konservatismen efter att etablera striktare mekanismer av kontroll över kunskapen, moralen genom utbildningen. Detta baseras enligt Apple på en misstro på lärarna och den lokala skoladministrationen. Därför utvecklas läroplaner som främjar konkurrens mellan skolorna och mellan eleverna och som i sig är en återgång till socialdarwinistiska utbildningsprinciper. I kombination med studiens resultat som visar att eleverna ärver en ideologi som bygger på hierarkiska och hegemoniska principer, genom bland annat klassificerings- och inramningsprinciperna och den tysta praxis som kan vara aktuell, är detta något som kan motsäga skolans demokratiska uppdrag i alla fall om vi definierar demokrati som en form av social rättvisa.

Med studiens resultat som grund känns det aktuellt att göra en spegling av den diskursiva praktik som kunde utkristalliseras i de grupper som har studerats till läroplanens intensifieringar. Inledningsvis kommenteras de verksammas förståelse kring uppdraget och huruvida

---

<sup>10</sup> Se begreppsdefinitioner

våra diskussioner, pedagogiska eller ej, behandlar det och de olika dimensioner som formuleras i läroplanen. Med tanke på studiens resultat känns det nödvändigt att göra ett försök att tolka en del av de dimensionerna i syfte att reflektera över dem och förstå eventuella dolda intentioner som främjas av den ideologi som vi i skolan är med och reproducerar. Om vi börjar med den delen av uppdraget som går ut på att överföra grundläggande värden som främjar elevernas lärande i syfte att förbereda dem för ett liv i samhälle kan vi då dra den slutsatsen att de värden som vi förmedlar i skolan kan vara den typen av ideologi som sorterar och klassificerar individerna till de olika positionerna inom det. Detta kan innebära att en del elever fostras till att utgöra delar av de dominerande och en del till att utgöra delar av de dominerade grupperna. Det i sig kommer i kontrast med läroplanens intentioner till att erbjuda eleverna en likvärdig utbildning som anpassas till deras behov och förutsättningar och som tar hänsyn till den enskildes behov, erfarenheter och tänkande om vi tolkar detta som att ge varje elev chans till en utbildning som gör att var och en själv kan definiera sin position i samhället. Framför allt kan det komma i kontrast med intentionerna av individens finande av sin egenart om egenart definieras som utmärkande beskaffenhet, egendomlighet, individualitet originalitet och karakteristisk som skiljer någon från någon annan. Frågan är om eleverna får en chans att utveckla en egenart som ligger utanför de principer som definieras av den ideologi som skolan förmedlar genom sina klassificeringsprinciper. Genom att vi tidigt sorterar och klassificerar dem utvecklar de den typen av habitus som gör att de accepterar sin givna plats, först i skolans hierarkiska struktur, och senare i samhället. Skolan definierar med andra ord vilka variationer den egenarten kan ha med kopplingen till samhällets och de dominerande gruppernas intressen.

Den huvudsakliga frågan här, som dessutom har varit en av utgångspunkterna till denna studie, blir då hur medvetna vi verksamma inom skolan är om att den pedagogik som står som förutsättning för inläring, lärande och måluppfyllelse i enlighet med de nationella målen, också står för socialisationen av individerna till en redan bestämd ideologi. De relationer som kan utvecklas inom den pedagogiska diskursiva praktiken, och som beskrivs av de olika hierarkiska och hegemoniska positioner som bland annat lärarna och eleverna har, symboliserar relationerna mellan de olika grupperna i samhället (Bernstein & Lundgren, 1983). Det kan innebära att vi behöver reflektera över, och bli mer medvetna om, vilka betydelser uppdragets olika dimensioner kan ha, vilka intressen de kan främja och hur vi, genom våra ord och handlingar bidrar till att skapa förutsättningar för främjandet av de intressena. Detta blir ytterst viktigt att spegla till våra egna ideologiska grundantaganden i syfte att förstå hur de kan kopplas till det som uppdraget vill att vi ska göra.

## 6.6 Källkritisk diskussion

Eftersom studiens omfattning har varit begränsad till två klasser och en fritidshemsavdelning kan tillförlitligheten av slutsatserna diskuteras. Resultaten visar hur just de inblandade aktörerna betar sig inom ramarna för sin verksamhet. Det är således inte helt fastlagt att exempelvis den symboliska kontrollen gestaltar sig genom samma typ av regler och normer på flera pedagogiska enheter inom samma skola eller inom andra skolor. Enligt Stukát (2011) finns det dessutom en risk att resultatet kan bli skevt vilket kan bero på observatörens känslomässiga engagemang till det sammanhang som studeras. En liknande faktor som kan bidra till skevhet är enligt Bell (2006) och Gall et al. (2007) observatörens subjektiva utgångspunkt och dennes personliga egenskaper som kan bli påverkade av personliga erfarenheter. Det kan innebära att jag som observatör redan i förväg har bestämt mig för vilka glasögon jag ska ha på mig när jag observerar en pedagogisk situation, hur jag ska filtrera informationen, vad jag väljer att registrera och hur jag ska tolka det. I den aktuella studien kan detta ha bidragit till en form av skevhet eftersom de observationsscheman som har används har fördefinierat ett antal teman som kunde observeras. Dessutom har registreringen av data skett via anteckningar och

stödord som kompletterades efter de aktuella moment som observerades. Värt att notera här är att komplexiteten av den pedagogiska praktiken och undervisningsupplägget har gjort att kommunikationen mellan lärare och elever har varit mångsidig och mångdimensionell. Även om lärarna ofta behöver använda sig av både verbal och icke verbal kommunikation, som förmedlar tydliga styrkeförhållanden mellan lärare och elever, har det funnits tillfällen där andra typer av kommunikation har kunnat observeras. Detta har i vissa delar komplicerat analysen av resultatet. Med stör av Gall et al. (2007) har studien bestått av inledande provregistreringar av pedagogiska moment som kunde identifieras i olika klasser och i olika grupper. Detta för att få tydligare struktur och tillämplighet (applicability). På det sättet kunde studien avgöra om de moment som registrerades kunde vara representativa i olika grupper och sammanhang. Det visade sig att de moment som registrerades kunde identifieras i alla de grupper som studerades vilket kan innebära att studien har registrerat data som kan beskriva den pedagogiska praktiken på ett tillfredsställande sätt.

Bell (2006) beskriver en metod som kan lämpa sig för att testa validiteten av mindre studier. Metoden går ut på att redovisa för studiens syfte, frågeställningar och resultatet för kollegor eller för eventuella deltagare. Därefter kan korrespondenterna ta ställning till om de tycker att den metod som har använts för analysen och det resultat som framkommit svarar på studiens syfte och frågeställningar. Efter att ha analyserat resultatet diskuterade jag med de lärare som deltog kring studiens syfte, dess frågeställningar och det resultat som har framkommit av analysen. Jag ställde frågor kring de som registrerades under observationerna och som redovisas i resultatet. Samtidigt ställde jag frågor om de kommentarer som utgör analysen av resultatet och om de kunde svara på studiens övergripande syfte. Samtliga tillfrågade lärare uttryckte att det som registrerades under observationerna kunde beskriva relationerna och de innehållande makt- och kontrollprinciperna mellan lärare och elever i den pedagogiska praktiken. Detta blev ett kvitto på att metodens validitet kan vara av tillfredsställande grad. Jag är dock medveten av min egen förförståelse och, som Stukat (2001) uttrycker det, min känslomässiga involvering i skeendet, som dels kan ha påverkat registreringen av specifika moment i den pedagogiska praktiken och dels kan ha påverkat mina tolkningar av det.

Förvärvandet av koder som dominerar och koder som domineras är en något som beror på mottagarnas bakgrund och mer specifikt innebär det, enligt Bernstein och Lundgren (1983) att elever från arbetarklassen mer kommer att förvärva principerna för klassifikationen (det vill säga positioneringen av de olika grupperna i arbetsdelningen och den makt som är kopplad till den) och medelklasselevorna mer kommer att intressera sig för inramningsprinciper (kontroll av det pedagogiska innehållet). Apple (1999) diskuterar Bernsteins positionering och fokusering på det som kallas för läroplanens sociologi (s. 145, egen översättning) och på medelklassen. Bernstein fokuserar enligt Apple mindre på de klasser som har utgjort grunden för traditionell klassanalys, nämligen arbetarklassen och kapitalet. Enligt Apple har ett av Bernsteins sista bidrag föreslagit att vi behöver titta i ett vidare perspektiv om vi ska kunna förstå oss bättre på hur kulturell reproduktion sker. Detta för att det numera är svårt att beskriva komplexiteten av det moderna kapitalistiska samhället och den klasstruktur som kan utvecklas inom det. Dock är det enligt Bernstein påtagligt hur viktiga faktorer som kunskap och symboler, som råvaror som är inblandade i en social praktik, är för denna reproduktion.

En annan kommentar som Apple har på Bernsteins teorier är att de dominerande klasserna i en ekonomisk apparat inte nödvändigtvis är samma inom en kulturell apparat. Detta kan innebära att klassreproduktionen inte lätt kan reduceras till att enbart spegla ekonomiska intressen. Den kan mycket väl spegla intressen inom den politiska och kulturella arenan. Klasstillhörigheten i relation till kulturell reproduktion kan dessutom vara mindre stabil idag eftersom samhällsförhållandena ändras radikalt i många kapitalistiska samhällen. Eftersom Bernstein inte direkt definierar vad en klass är håller eller faller teorierna om reproduktionen

av specifika klassrelationer beroende på hur en tolkar en specifik klass. Han fokuserar för det mesta i konflikten mellan de olika fraktionerna inom medelklassen och att detta påverkar skolpolicyn till en övergång från ett mer synligt tillstånd (starkt klassificerad och inramad) till ett mer osynligt tillstånd (mindre starkt klassificerat och inramat). Hur konflikten påverkar övergången, genom resursanvändningen och/eller genom maktrelationerna inom staten och samhället framgår inte riktigt i Bernsteins teori (a.a.).

## 7 Sammanfattning och avslutande reflektion

Enligt många framträdande sociologer (Bourdieu, Bernstein, Foucault m.fl) är skolans funktion ideologisk vilket betyder att skolan, förutom att förmedla den kunskap som anses legitim och värdefull, också reproducerar en ideologi som beskriver och reproducerar dominerande relationer mellan olika samhällsgrupper. Genom den utbildning som eleverna får, som utrustar dem med kunskaper och färdigheter som efterfrågas, och genom sortering och klassificering, socialiseras de till samhällets olika positioner (Person, 1994). Denna reproduktion sker i skolan enligt Bernstein & Lundgren (1983) genom den klassificering och sortering som grundas på de maktrelationer som utvecklas mellan lärare och elever och som förmedlas genom pedagogiska koder med innehållande makt- och kontrollprinciper. Genom att eleverna förvärvar dessa koder förvärvar de samtidigt en plats i skolans hierarkiska struktur vilket gör att de ser sorteringen och klassificeringen som något naturligt. Det är också det som gör att eleverna utvecklar den medärvda erfarenhet (habitus) som gör att de senare accepterar den plats i samhället som de tilldelas.

Studien har fokuserat på relationerna mellan de olika grupperna i skolan, hur dessa i sin tur speglar relationerna mellan samhällsgrupperna och hur dessa kan reproduceras genom en överföring och förvärv av en viss ideologi. Den har undersökt de koder med innehållande makt- och kontrollprinciper som utgör plattformen för denna överföring inom en skolans diskursiva praktik. Detta har gjorts genom deltagande observationer i två klasser och på ett fritidshem. Samtidigt har studien gjort en koppling mellan den praktiken och skolans ideologiska funktion som går ut på att, genom sortering, socialisera eleverna till ett antal förbestämda positioner i samhället. Detta har kopplats till läroplanens och uppdragets intensioner, om en demokratisk utbildning som ska leda till individens finande av sin egenart i samhället, i syfte att diskutera eventuella motsägelser mellan den uttalade och den outtalade delen av uppdraget.

Studien har visat att de ord och handlingar, som utgör stora delar av den diskursiva praktiken, kan ligga till grund för att skapa och upprätthålla en typ av hierarkiska relationer mellan de olika grupperna i skolans arbetsdelning. Med andra ord kan relationerna mellan bland annat lärare och elever beskrivas som relationer mellan dominerande och dominerade grupper. Dessutom har studien kunnat visa att skolans praktik skapar, genom förmedling av makt- och kontrollprinciper som är inbyggda i den pedagogiska koden, förutsättningar för hierarkiska och hegemoniska relationer inom elevgruppen. Detta i sig kan vara en faktor som sorterar och klassificerar eleverna i skolans praktik och som kan utgöra grunden till en vida-reklassificering i det övriga samhället. Genom att bidra till ett utvecklande av elevernas habitus, och genom att överföra en viss ideologi med våra ord och handlingar som plattform, bidrar vi till att upprätthålla och reproducera de rådande samhällsförhållandena med aktuella hierarkiska och hegemoniska relationer. Detta är något som kan stå i kontrast till läroplanens intentioner av individens finande av sin egenart i ett demokratiskt samhälle, eftersom vi i skolan kan definiera, genom sortering och klassificering, de ramar som den egenarten kan utvecklas inom.

Vi som arbetar i skolan utgår från att det vi gör skapar förutsättningar för elevernas lärande och utveckling, och från att den roll som vi har går ut på att vi ska strukturera den nödvändiga utbildning som ligger till grund för detta. Många av oss ser oss själva som den självklara auktoritet som dels ska definiera vad eleverna ska ta del av och dels ska sätta upp regler och definiera ramar för hur de ska agera och bete sig i de olika sammanhangen. Vi ställer oss framför tavlan och förmedlar ett budskap som vi förväntar oss att eleverna ska ta till sig. Vi bedömer deras prestationer med våra egna föreställningar om vad som är värdefull kunskap och färdighet som grund. Vi avgör bland annat när de ska få prata, vilken röstton de ska använda sig av

och hur de ska göra för att få ordet. Vi ställer upp dem i led när de ska gå till och från olika aktiviteter och miljöer. Vi bestämmer att de ska få sitta på speciella platser i matsalen och de ska prata på ett visst sätt och med en vis röstton. Vi utformar majoriteten av de aktiviteter som de ska ta del av och vi känner oss duktiga när vi har fått gruppen som vi vill ha den, när de jobbar tyst i klassrummet, när de går i led fram och tillbaka till olika aktiviteter, när de anpassar sig efter våra regler och normer. Ibland händer det att någon eller några elever, av olika anledningar, inte riktigt fogar sig i det vi vill vilket gör oss nervösa. Då tar vi i med rösten och försöker, genom ett auktoritärt förhållningssätt, få dem att lyda oss. Om detta inte fungerar kallar vi dem för problembarn och utformar åtgärdsprogram för att se till att de lär sig anpassa sig till det vi tycker är rätt.

Allt som vi gör må vara kopplat till uppdraget, ämnat att få eleverna att lära sig kunskaper och värden som vi tycker är viktiga i samhället. Men samtidigt som vi lär dem vad världens huvudstäder heter, när kungar levde och härskade, hur de ska räkna ut x- och y-värdet och hur de ska bete sig mot oss och mot varandra, lär vi de hur de ska foga sig i den makt som vi utövar över dem. Vi fostrar dem till en förståelse som går ut på att meningen med livet är att foga sig i en makt som definierar villkoren för deras tillvaro. Detta kallar vi för demokratisk utbildning som utgår från deras möjligheter, behov och förutsättningar men som i verkligheten är något, som enligt många framträdande forskare, främjar de dominerande gruppernas intressen i kapitalistiska samhällen. Och detta sker genom det enkla vardagliga arbete som vi bedriver, genom det sätt som vi bemöter dem, genom våra ord och våra handlingar och genom att vi bara finns i samma rum som dem.

Frågan som kan ställas då är om den egenart som våra elever har möjlighet att utveckla är en sådan som baseras på vad de som människor har för möjligheter och kapacitet att åstadkomma, eller om vi redan tidigt definierar ramarna som den kan röra sig inom. En annan fråga är om hur medvetna vi, som är verksamma i skolan, är om det som egentligen sker när vi på ett pedagogiskt sätt utbildar våra elever. Min erfarenhet är att vi enbart fokuserar på hur vi ska utforma verksamheten och vilket innehåll den ska ha, när vi bland annat sitter på våra planeringsmöten och pedagogiska konferenser. Våra diskussioner handlar nästan uteslutande om hur vi ska effektivisera för att skapa bättre förutsättningar för lärandet. Jag har dock inget minne av att vi någonsin har reflekterat över vad detta lärande kan innehålla för dimensioner. Inte heller har jag många erfarenheter av att vi diskuterar och reflekterat kring begrepp som demokrati och dess olika definitioner och innebörder. Framför allt minns jag inte att vi någonsin har funderat kring skolans funktion som reproducerare av en viss ideologi som i ett tidigt stadium sorterar, klassificerar och definierar elevernas roller i samhället. Och hur skulle vi kunna göra det när den funktionen döljer sig så väl bakom styrdokumentens fina och ambitiösa intentioner? Om vi ska ha en chans att utveckla vår förståelse för det vi gör och för vad det kan stå för behöver vi vända oss mot oss själva och fundera kring den roll som vi har. Vi behöver öka vår förståelse om vad den makt, som vi har distribuerats av staten till att åstadkomma utbildning, egentligen symboliserar. Vi kan få hjälp genom att dra paralleller till oss själva och hur vi fogar oss i de makter som är överordnade. Ett exempel på det är när vi kör bil. Jag frågade en kollega hur han gör när han kör sjuttio på en femtiöväg och möter polisen. Han sa att han släpper på gaspedalen per automatik. Jag tänker direkt då på hur eleverna dämpar sina röster och ändrar sitt förhållningssätt, per automatik, när läraren kommer in i rummet och hur det påverkar utvecklingen av en habitus som gör att de per automatik släpper på gaspedalen när de möter en auktoritet senare i livet. Hur ställer vi oss till detta då? Är det något bra för våra elever och hjälper vi dem till att utveckla en egenart och ett ”dynamiskt tänkande” (SKOLFS, 2011:19, s. 9). Vad säger våra egna grundantaganden? Om vi vill att våra elever ska foga sig i en makt i syfte att främja intressen som ligger utanför sig själva då har vi nog gjort ett bra jobb. Vårt arbete är så pass effektivt och gör att de utvecklar en sådan inställning som bland annat gör att de själva tar på sig makten att tala om för varandra hur saker och

ting ska vara och vilka regler som ska följas. Det definierar det fördelade tänkande (Bernstein, 1990; 2000) som utvecklar en habitus som gör att de själva tycker att de villkor som vi definierar är nödvändiga och bra. Vi får de att själva tycka att det är bra att foga sig i en makt och en auktoritet som vill införa en typ av förhållningssätt som främjar våra, den dominerande gruppens, intressen men inte nödvändigtvis deras. Det är oftast vi som tycker att det är trevligare och bekvämare när det är lugnt och tyst i matsalen till exempel.

Om vi däremot tycker att eleverna ska ha en mer aktiv del i skapandet av villkoren för deras framtida liv behöver vi fundera på det vi gör i ett djupare plan. Lyckas vi vända oss mot oss själva och reflektera över det vi gör kan vi eventuellt utveckla en förståelse som gör att vi förändrar principerna för samhällsreproduktionen. Det kan vara viktigt med tanke på att världen verkar må sämre och sämre. Enligt Andersen och Kaspersen (2005) lever vi idag i en postmodern tid och med en förändrad typ av maktbalans mellan de olika grupperna i samhället. Det verkar dock som om löftet om universell mänsklig frigörelse, vilket är något som jag skulle vilja koppla till egenarten, inte kan infrias. Tvärtom verkar utvecklingen leda till nyanalfabetism, arbetslöshet och en föreställning om att det som är effektivt också är bra. Vetenskapen och teknologin leder inte till att individerna blir friare och delar lika på alla rikedomar. Det postmoderna samhället verkar dela mänskligheten i två delar, en del som kan anta postmodernismens utmaningar och en del som blir kvar med överlevnadens ”fruktansvärda utmaning” (s. 386). Kanske är det bättre att satsa på en form av demokrati som grundas på omsorg för individens och minoriteternas värdighet, ger kontrollen av produktion, distribution och konsumtion i händerna på majoriteten av arbetande människor och som främjar det gemensamma bästa (Apple, 1982; Apple, 2007) istället på en demokrati som bygger på individens rätt och valmöjligheter och som skapar den typen av maktkamp och konkurrens i ett marknadsliberalt samhälle. Genom att vi funderar på hur de olika grupperna och de olika diskurserna klassificeras och konkurrerar om makten i den pedagogiska diskursen, och hur denna konkurrens påverkar våra elevers utveckling och deras reella möjligheter i morgondagens samhälle, kan vi förstå huruvida vi upplever det som något som kan främja dem. Våra elever, morgondagens individer, kan komma att behöva varandras hjälp och stöd för att klara av utmaningarna som de kan komma att anta i framtiden. De kan behöva ena sina krafter för att anta den utmaning som den postmoderna tiden bjuder på, och för att eventuellt förändra maktbalansen till en som kan skapa förutsättningar för en jämnare fördelning av resurser som kan främja allas välfärd. Om den utbildning som de får idag går ut på att klassificera dem, skapa konkurrenskrafter mellan dem, positionera dem i olika hierarkiska och hegemoniska positioner i samhället och skapa dominerande och dominerade grupper, kommer den antagligen att bidra till att klyftan mellan de två grupper som Andersen och Kaspersen (a.a.) beskriver ökar. Utbildningen har sett till att en del elever har lärt sig dominerar eller domineras.

Min förhoppning med den här studien är att flera verksamma inom skolan ska ta del av den i syfte att få en ingång till problematiseringen av den praktik som kan ligga till grund för reproduktionen av ett samhälle som enbart främjar vissa gruppers intressen. Den kan bidra med förståelse om hur praktiken kan leda till klassificeringen och sorteringen av eleverna bara genom vårt ordval och våra handlingar och ge en ingång för en mer omfattande forskning som kan fokusera på att utveckla en alternativ pedagogisk diskurs som mer bygger på att utveckla en gemenskap mellan individerna än på klassificering och konkurrens. Den här uppsatsen ämnar inte på något sätt att hävda att all makt är av ondo och att enbart tillskriva makten och kontrollen negativa egenskaper. Tvärtom ämnar uppsatsen hävda att makten och kontrollen, som dessutom ingår som ett nödvändigt element i vår praktik, eller som Marshal i Peters et al. (2009) genom en referens till Foucault benämner som ”nödvändigt ont i en liberal utbildning” (s. 138, egen översättning), kan användas på ett sätt som inte nödvändigtvis klassificerar och sorterar eleverna i olika fack redan under utbildningen. Enligt Foucault (Hörnqvist, 2012) finns det en typ av osystematiskt och reflekterande ”icke-programmatiskt maktutövning” (s.



96) som är makt som inte reproducerar redan etablerade strukturer. Utmaningen att åstadkomma utbildning som grundas på mindre- eller icke-klassificerande principer, utan någon maktkamp mellan de olika diskurserna och mellan de olika grupperna känns stor. Att helt eliminera maktförhållandena i den pedagogiska diskursiva praktiken för att undvika hierarkiska och hegemoniska relationer känns som en utopi. En djupare förståelse av den icke-programmatiska makt som Foucault refererar till, eller överhuvudtaget av hur makt- och kontrollprinciper styr vårt arbete, kan dock förändra vår inställning till den roll som vi verksamma i skolan har. Genom att vi förändrar vår inställning till den makt och auktoritet som definierar vår roll kan vi förändra vår praktik i syfte skapa bättre förutsättningar som främjar individernas finande av sin egenart, som grundas på individens reella möjligheter och som rör sig inom ett demokratiskt koncept präglad av omsorg för andras välfärd och det gemensamma bästa.

Jag tycker att vi har, som aktörer som ska erbjuda våra elever en likvärdig utbildning, ett ansvar att reflektera över det vi gör och hur det påverkar våra elevers möjligheter. Vi har också ett ansvar att reflektera över hur vi på bästa möjliga sätt kan skapa förutsättningar för att våra elever ska utveckla ett förhållningssätt som är kritiskt och skapar möjligheter till ett mer dynamiskt tänkande. Det dynamiska tänkandet kan utgöra en grundförutsättning för individens möjligheter till aktiva val efter reflektion i strävan efter finandet av en egenart som en fri och ansvarsfull medborgare i ett demokratiskt samhälle.

## Referenser

- Aakvaag, C. G. (2008). *Modern sociologisk teori* (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*. Longon: Sage.
- Andersen, H., Kaspersen, L.B. (Red.). (2005). *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge.
- Apple, M. (1999). *Power, meaning, and identity: essays in critical educational studies*. NY: Peter Lang Publishing.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum (3<sup>d</sup> edition)*. London: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. (2007). *Educating the “Right” Way – Markets, Standards, God, and Inequality (2<sup>nd</sup> Edition)*. NY: Routledge.
- Apple, M. (2007). *Democratic schools – Lessons in Powerful Education (2<sup>nd</sup> edition)*. Portsmouth: Heinemann.
- Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A. (Red.). (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Oxon: Routledge.
- Arvastson, G., Ehn, B. (Red.). (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, P. (1985). *Language, Structure and reproduction – An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuem & Co.
- Ball, S. J. (1990). *Foucault and Education – Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik (4e upplagan)*. (B. Nilsson, övers.). Studentlitteratur.
- Beach, D. (2008) *The paradoxes of student learning preferences, Ethnography and Education*, 3(3): 145-160.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om kolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berner, B., Callewaert, S., Silerbrandt, H. (1977). *Skola, ideologi och samhälle – Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV – Class, codes and control*. London: Routledge.

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B., Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik – Studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Björdahl, C., R., P. (2005). *Det värderade ögat – Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (B. Nilsson, övers.). Stockholm: Liber.
- Boglund, A., Lindsoug, K., Månson, P. (1986). *Kapital, rationalitet och social sammanhållning*. Stockholm: Prisma.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2008). *Reproduktionen – Bidrag till en teori om utbildningssystemet* (G. Sandin, övers). Lund: Arkiv Förlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production – Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. London: Harvard University Press.
- Bridges, D. (Ed.). (1997). *Education, autonomy, and democratic citizenship: philosophy in a changing world*. London: Routledge.
- Börjesson, M., Palmblad, E. (Red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5<sup>th</sup> Edition)*. London: Routledge.
- Collins, R., Makowsky, M. (1993). *The discovery of society (5<sup>th</sup> edition)*. New York: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning* (N. Sjögren, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle – Utbildningsfilosofiska texter. Urval, inledning och kommentarer av Sven Hartman, Ulf P Lundgren och Ros Mari Haartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Durkheim, E. (1991). *Sociologins metodregler* (S. Almqvist & M. Kvist, övers.). I *Tre Klassiska texter*. (1991). Göteborg: Korpen.
- Eriksson, L. T., Wiedersheim-Paul, F. (2006). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis – The critical study of language*. London: Longman Group.

- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2<sup>nd</sup> Edition). Edinburg: Pearson Education.
- Femia, J. V. (1987). *Gramsci's political thought: hegemony, consciousness and the revolutionary process*. Oxford: University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish – The Birth of the Prison*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Gabrielsson, M. (2012). *Vem i hela världen kan man lita på? – En kritisk diskursanalys av Lgr11 och Skollag 2010:800*. (Masteruppsats, Göteborgs Universitet). Hämtat från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30112>
- Gall, M., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8<sup>th</sup> Edition). NY: Pearson Education.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society - Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2003). *Sociologi (Tredje upplagan)* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A., Mackenzie, G. (Red.). (1982). *Social class and the division of labour*. Cambridge: University Press.
- Grenfell, M. (Red.). (2008). *Pierre Bourdieu – Key concepts*. Durham: Acumen.
- Habermas, J. (1988). *Samhällsvetenskapernas logik* (M. Carleheden och A. Molander, övers.). Göteborg: Daidalos.f
- Hidness, B. (1996). *Discourses of Power – From Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration – Theory, Research, and Practice* (8<sup>th</sup> edition). NY: McGraw-Hill.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hörnqvist, M. (2012). *En annan Foucault – Maktens problematik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Illeris, K. (2007). *Lärande* (2<sup>a</sup> upplagan) (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Jardine, G. M. (2005). *Foucault & Education*. NY: Peter Lang Publishing.
- Jones, P. (2003). *Introducing Social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Lane, J. F. (2000). *Pierre Bourdieu – A Critical Introduction*. London: Pluto Press.

- Larsson, B., Engdahl, O. (Red.). (2011). *Social kontroll – övervakning, disciplinering och självreglering*. Malmö: Liber.
- Lindensjö, B., Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag (tidigare HLS Förlag).
- Lindström, L., Lindberg V. (Red.) (2008). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lund, S., Sundberg, D., (2004). *Pedagogik och diskursanalys – Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält* (Pedagogiska Arbetsrapporter, Nr 5). Växjö Universitet.
- Marx, K. (1959). *Capital – A Critique of Political Economy Volume III*. London: Lawrence & Wishart.
- Marx, K. (2003). *Texter i urval* (S-E. Liedman m.fl. övers.). Stockholm: Ordfront.
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being* (3<sup>d</sup> edition). NY: John Wiley & Sons.
- Morrow, R. A., Torres, C. A. (1995). *Social theory and education : a critique of theories of social and cultural reproduction*. New York: State University.
- Moxnes, P. (2001). *Positiv ångest hos individen, gruppen, organisationen. Ett organisationspsykologiskt perspektiv* (M. C. Karlsson, övers.). Natur och Kultur.
- Månson, P. (2007). (Red). *Moderna samhällsteorier – Traditioner, riktningar, teoretiker* (Sjunde upplagan). Nordstedts Akademiska Förlag.
- Ohlsson, J. (2004). (Red.). *Arbetslag och lärande – Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olesen, S. G., Pedersen, P. M. (Red.). (2000). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv – En presentation av Karl Marx & Friedrich Engels, Emile Durkheim, Michell Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.
- Olssen, M. (2012). (Red.). *Culture and Learning – Access and Opportunity in the Classroom*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Osborne, T. (2008). *The structure of modern cultural theory*. Manchester: University Press.
- Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt – Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan*. Stockholm: Carlsson.
- Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen, M., Mauer, S., Weber, S. (Red.), (2009), *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Petersson, K., Dahlstedt, M., Plymoth, B. (Red.). (2012). *Fostran av framtidens medborgare – normer och praktiker bortom välfärdsstaten*. Lund: Sekel.
- Popkewitz, T. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidearv. Vetenskap, utbildning och samhällskapande genom konstruktionen av barnet* (F. Linde, övers.). Stockholm: Liber
- Popkewitz, T. S., Brennan, M. (Red.). (1998). *Foucault's challenge : disccourse, knowledge, and power in education*. NY: Teachers Colelge.
- Sadovnik, A. R. (Red.). (2001). *Sociology of Education – A Critical Reader* (2<sup>nd</sup> edition). London: Routledge.
- Sandberg, J., Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse – Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sapsford, R., Jupp, V. (Red.). (1996). *Data Collection and Analysis*. London: Sage.
- SKOLFS 1994:1. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2011:19. *Läroplan för grundskolan, särskolan och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 2 – Bedömningar och slutsatser*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld (2a reviderade upplagan)* (P. Larsson, övers.). Malmö: Runa.
- Spradey, J. P. (1980). *Participant observation*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Thomassen, L. (2008). *Deconstructing Habermas*. New York: Routledge.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare* (2<sup>a</sup> upplagan). Malmö: Liber.
- Van Galen, J. A., Noblit, G. W. (2007). *Late to class : social class and schooling in the new economy*. NY: State University.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Weber, M. (1986). *Kapitalismens uppkomst* (L. Björk, övers.). Ratio (AB Timbro och Hans L Zetterberg).

- Wulf, C. (2003). *Educational Science – Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Berlin: Waxmann.
- Wuthnow, R., Davison Hunter, J., Bergesen, A., Kurzweil, E. (1984). *Cultural Analysis – The Work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, and Jürgen Habermas*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeuner, L. (Red.). (1997). *Social integration*. Köpenhamn: Socialforskningsinstitutet.
- Zimmerman, F. (2009). *Det moderna samhället ur tre klassiska perspektiv*. Zimmerman.
- Österberg, D. (1995). *Émile Durkheims samhällsteori*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

Bilaga 1: Observationsprotokoll.

Datum:	Tid:	Situation:
Tema:	Beskrivning:	
Klassificering		
Inramning		
Talmönster		
Symbolik (kontroll, våld)		



Bilaga 2: Exempel på fältanteckningar:

Datum: 20/05-2013	Tid: 15 <sup>00</sup> -15 <sup>30</sup>	Situation: Fritidsv.
Tema:	Beskrivning:	
Klassificering	15:10	
Inledning	E:- Jag skulle vilja låna ett penntit.	
Färdigheter	L:- Ok, jag ska visa dig en sak & sen kan du avgöra själv om du kan låna ett penntit. L. visar för E att ett kort med E's namn redan sitter uppsatt på utlåningsplatsen).	
<u>Symbolik (kontroll, vild)</u>	- Men kommer det sig att den lappen sitter kvar?	
	E:- Jag vet inte, kanske nån annan har lånat ett penntit med mitt namn	
	L:- Det tror jag inte på, vi som låner & sätter gör inte det om ngn kommer in med ngn annans namn på lappen. Var finns det här penntittet då?	
	E går utan att låna med sig penntit.	