

Leva och lära demokrati?

En etnografisk studie i två
gymnasieprogram

Carina Hjelmér



Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2012

Leva och lära demokrati?

En etnografisk studie i två gymnasieprogram

Carina Hjelmér



Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2012

Distribution: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet,
901 87 Umeå
Tfn: 46(0)90-7865000
E-mail: carina.hjelmer@edusci.umu.se

Copyright © Carina Hjelmér 2012
ISBN: 978-91-7459-514-7
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild: Mats Andersson
Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå

Abstract

The aim of this study is to acquire knowledge regarding democratic education in upper secondary school programmes with different gender and social class profiles. It covers the teaching in and about democracy, pupils' power-positions and their attempts to affect routine school activities. A particular focus of attention was processes of influence, through which the pupils themselves pursue issues in school. The analysis is based on theories and previous research focused on gender and class perspectives of fostering democracy. Basil Bernstein's theories regarding power, control and pedagogic codes, in combination with feminist theories (principally those of Arnot, Reay, Skeggs, Gordon and Walkerdine), form the basis of the theoretical framework. Ethnographic methods have been applied, including participatory observations, conversations, interviews, and analysis of relevant documents over one academic year. Two Swedish upper secondary school classes were followed: one from the vocational Child and Recreation Programme and one from the academic Natural Science Programme.

Teaching students about democracy and invitations for them to exert influence appeared generally to be unplanned and were marginalised in school. The few invitations that occurred had an individual stamp and focused on pupils' choices, responsibilities and duties, rather than on their rights in school. Democracy was presented in the form of facts about formal democracy and formal participation in democracy in the future, while a more critical attitude and possible influence strategies for youths were marginalised. Pupils in both classes wished and attempted to influence teaching, primarily through informal means. There were, however, significant differences between the classes in what they were able to influence. Analysis of pupils' voices in relation to the pedagogic context revealed that the power relationships in these influence processes depend partly on the focal academic subject. More importantly, they also differ between the upper secondary school programs, which differ in strength of classification (*sensu* Bernstein), demands, pace and difficulty levels. These differences are related, in turn, to whether the programmes are intended to prepare the pupils for higher education and/or a vocation after school. Generally, the Child and Recreation pupils exerted influence more successfully when they wished to reduce the pace and difficulty of lessons than when they wished to get more out of their education, while the opposite applied to the Natural Science class. Who had influence over what was principally related to the programmes' gender and class profiles and the pupils' expected positions in society.

Keywords: Pupil influence, pupil voice, democratic education, democracy fostering, Swedish upper secondary school, gender, class.

Förord

Frågor om hur skolan ska kunna bli en plats där flickor och pojkar med olika bakgrund ska kunna påverka sin utbildning för att den ska bli så meningsfull som möjligt för dem, har varit centrala för mig under snart 35 år som lärare i olika verksamheter. Samtidigt har det ofta varit svåra och många gånger motstridiga frågor att hantera. Nu har jag med denna avhandling fått möjlighet att studera detta område mer ingående ur en forskares synvinkel. I den process där avhandlingen växt fram är ni många andra som också utövat inflytande på olika sätt. Det är er jag vill tacka i detta förord.

Först vill jag rikta ett stort tack till de elever, lärare och rektorer som ingått i studien. Att så öppet och inbjudande släppa in en flitigt antecknande person i klassrummet under ett helt läsår, som ni lärare och elever gjorde, är enligt min åsikt en heroisk insats värd en medalj av ädlaste valör. Ert vänliga bemötande bidrog starkt till att fältåret var jublande roligt att genomföra!

Mina handledare, Lisbeth Lundahl och Elisabet Öhrn, vill jag tacka för kunnig, seriös, kritisk, pedagogisk, tydlig och omtänksam vägledning under hela avhandlingsarbetet. Tack också för att ni så generöst delat med er av era nätverk. Ni har varit fantastiska! Att dessutom som jag, fått ingå i en projektgrupp som från dag ett verkligen fungerat som en grupp, unnar jag varje doktorand. Det har inneburit att, förutom mina handledare, har ytterligare tre personer varit insatta i det område jag studerat. Många givande diskussioner, kritiska läsningar och mycket skratt och glädje har det blivit. Tack Dennis Beach och Marianne Dovemark! Ett särskilt tack riktar jag till Per-Åke Rosvall, min trogna doktorandkamrat i projektet, som jag kunnat ringa i tid och otid om smått som stort. Tack också för inspirationen till bokomslaget! Stort tack till Vetenskapsrådet och Umeå universitet för finansieringen av projektet.

Tack alla kollegor och ledning vid f.d. BUSV, numera Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, för det intresse och stöd många av er visat för mitt arbete, och för att ni gör så att det alltid är lika trevligt att komma till jobbet. Ett särskilt tack vill jag rikta till Birgit Andersson och Karin Engdahl. Tack för att jag fått dela både idéer, känslor och god mat och dryck med er!

Jag vill också tacka alla er som vid olika seminarier läst och diskuterat mina texter. Tack Eva Forsberg, Uppsala universitet, för värdefulla och uppmuntrande synpunkter vid slutseminariet! Tack också alla doktorander som under Lisbeths ledning vid TUV-seminarierna bidragit med värdefulla synpunkter. Tack Karin Sporre som varit ledare för de genusvetenskapliga seminarierna, och tack också ni andra deltagare vid dessa seminarier där jag särskilt vill nämna Ulrika Widding, Maria Rönnlund och Britt-Marie Berge. Tack också alla medlemmar i nätverket NordCrit, där jag riktar ett särskilt

tack till Elina Lahelma och Sirpa Lappalainen i Helsingfors samt Anne-Lise Arnesen i Halden.

Avslutningsvis, tack Sanna, Johan och Minna för att ni och era nära dragit in mig i privata trevligheter som livgivande avbrott i allt skrivande! Tack mamma, för att du alltid uppmuntrat till studier och trott på min förmåga. Tack också mina bröder, övrig släkt och vänner som varit betydelsefulla för livet utanför avhandlingsskrivandet! Tack älskade Pelle, för att du helhjärtat visat intresse och stöttat arbetet med avhandlingen, deltagit med yrkeskännedom till mina långa utläggningar och diskussioner, supportat med god och näringsrik mat samt korrekturläst hela arbetet. TACK!

Umeå, 24 november 2012
Carina Hjelmér

Innehåll

1. Inledning	5
Avhandlingens syfte och frågeställningar	6
<i>Begreppen demokratifostran och elevers inflytande</i>	7
Studien i förhållande till ramprojektet	8
Disposition	9
2. Teoretiska utgångspunkter	11
Begreppen kön och klass	11
Bernsteins teori om symbolisk makt, kontroll och pedagogiska koder	13
Det komplexa mötet mellan elevers olika röster och pedagogikens	18
Sammanfattande kommentarer	22
3. Forskningsöversikt	25
Forskningsfältet och sökförfarandet	25
Undervisning om demokrati	27
<i>Framställning av demokrati och demokratiska subjekt</i>	27
<i>Kritisk granskning och demokratikunskaper</i>	29
<i>Den demokratifostrande verksamhetens plats</i>	30
Undervisning i demokrati	31
<i>Organisering av inflytande</i>	31
<i>Innehåll i och vuxnas hållning vid elevers inflytande</i>	32
<i>Skillnader relaterat till undervisningskontext</i>	33
Elevers inflytandeförsök	35
<i>Vad elever försöker påverka</i>	35
<i>Hur elever försöker påverka</i>	35
<i>Inflytandeförsök i skolan relaterat till olika subkulturer</i>	37
<i>Tillgångar för inflytande</i>	39
Sammanfattande kommentarer	41
4. Metod	43
Kritisk etnografisk ansats	43
Urval och tillträde	44
<i>Kommunen och skolan</i>	46
<i>BF – eleverna, lärarna och programmet</i>	46
<i>NV – eleverna, lärarna och programmet</i>	48
Dataproduktion	49
<i>Deltagande observationer</i>	49
<i>Intervjuer individuellt och i grupp</i>	53
Dokument	55
Analysprocessen	55
Etiska överväganden	57
Trovärdighet	58

Resultatkapitlens framställning	60
5. Reglering och förhandling om närvaro, tid och rum	61
Skolmiljön på Ulmuskolan	61
<i>Liknande klassrum</i>	62
<i>Hur eleverna använde rummen</i>	63
Den reglerade närvaron	64
<i>Skillnader i närvaro och hälsa</i>	64
Scheman med olika tidsramar	66
<i>Långa lektioner i BF-klassen</i>	66
<i>Långa skoldagar i NV-klassen</i>	68
Inbjudningar till inflytande över tider och elevernas respons	69
Elevers inflytandeförsök över tider och de vuxnas respons	72
<i>Minskad undervisningstid i BF-klassen</i>	72
<i>Ökad undervisningstid i NV-klassen</i>	77
6. Undervisning om demokrati och kritisk granskning	81
En nedprioriterad verksamhet	81
Undervisning om demokrati och den demokratiska medborgaren	83
Ett ansvarsfullt inflytande – helst i framtiden	85
Kritisk granskning i undervisningen	87
<i>Källkritik och sökning på internet</i>	87
<i>Träning i kritisk granskning</i>	90
<i>Elevernas respons på undervisningen i kritisk granskning</i>	94
Utvärderingar och självvärderingar	97
<i>Elevernas respons på granskning i utvärderingar</i>	100
7. Undervisning i demokrati	103
Elevers inflytande vid Ulmuskolan	103
Formellt inflytande	104
<i>Elev- och klassråd – inbjudningar och elevers respons</i>	105
<i>Klasstimmarerna – inbjudningar och elevers respons</i>	110
Informellt inflytande	114
<i>Ämnesinnehåll – inbjudningar och elevers respons</i>	114
<i>Arbetsformer, examinationer och skoluppgifter – inbjudningar och elevers respons</i>	118
8. Elevers inflytande - två centrala teman	123
Elevers mål och förväntningar på sin utbildning	123
<i>Tillvägagångssätt – uttryck för missnöje</i>	127
<i>De vuxnas respons</i>	128
Olika innehåll i samma kurs - matematik A som exempel	131
<i>Svårighetsgrad och tempo</i>	131
<i>Prov och bedömning</i>	136
<i>Miniräknarna</i>	137
9. Elevers kollektiva aktioner och förhandlingar	141
NV-elevernas kollektiva aktioner i matematik och samhällskunskap	141

<i>Tillvägagångssätt</i>	144
<i>De vuxnas respons</i>	150
<i>Vad inflytandeförsöken resulterade i</i>	154
BF-elevers kollektiva förhandlingar om undervisningen i datakunskap	157
<i>Tillvägagångssätt</i>	158
<i>De vuxnas respons</i>	161
<i>Vad inflytandeförsöket resulterade i</i>	163
10. Slutsatser och diskussion	165
Undervisning om demokrati och kritisk granskning	165
Undervisning i demokrati	167
Elevens inflytandeförsök	169
<i>Elevens olika röster möter pedagogikens</i>	171
Klassade och könade kontexter med olika destination	173
Leva och lära demokrati i skolan?	174
Summary	177
Litteratur	193
Bilagor	

1. Inledning

Fostran av demokratiska värden har sedan länge haft en framskjuten placering i målen för den svenska skolan (Englund, 2000; Öhrn, 2001)¹. Ungdomars egna erfarenheter av demokratiskt deltagande görs idag till största delen inom skolan snarare än arbetslivet, eftersom praktiskt taget alla ungdomar befinner sig i ungdomsskolan upp till 20-årsåldern. Det finns därför anledning att anta att skolan har en viktig samhällsfunktion att fylla när det gäller människors demokratiska kompetenser.

Denna avhandling handlar om demokratifostran i två gymnasieklasser, en från det yrkesförberedande Barn- och fritidsprogrammet (BF) och en från det studieförberedande Naturvetenskapsprogrammet (NV). Intresset rör såväl vad eleverna får lära om och i demokrati via undervisningen, som inflytandeprocesser där elever själva driver frågor och försöker påverka i skolan. Att elever både ska få lära om demokrati, delta i undervisning som genomförs i demokratiska former samt ha möjlighet att utöva reellt inflytande över såväl form som innehåll i undervisningen betonas i den läroplan för gymnasieskolan som var aktuell vid tiden för denna studie, *Lpf 94* (Utbildningsdepartementet, 1994).

Frågor om makt, särskilt ur köns- och klassperspektiv, är centrala i avhandlingen. En utgångspunkt är att skolan som en del av samhället påverkas av hur makt och kontroll där fördelas i tid och rum (se Bernstein, 2000). Samtidigt är skolan också en plats där flickor och pojkar med olika bakgrund ska ha jämlika möjligheter att lyckas (Utbildningsdepartementet, 1994). Frågor om demokrati och jämlikhet i skolan har varit framträdande i svensk, likväl som i övriga nordiska länders, välfärdspolitik under lång tid (Antikainen, 2006; Arnesen & Lundahl, 2006). Gymnasieskolan med sin uppdelning av elever på olika program är därför en intressant verksamhet att studera med avseende på demokrati- och inflytandefrågor. Trots att en uttalad strävan bakom flertalet gymnasier reformer sedan 1960-talet har varit att bidra till jämlikhet genom en minskning av de traditionellt könsbundna studie- och yrkesvalen och den sociala snedrekryteringen till högre utbildning² (Lundahl, 2008), finns fortfarande betydande skillnader. Medan en majoritet från arbetarklasshem läser vid yrkesförberedande program där

¹ I denna studie redogörs inte specifikt för hur skolans demokratifostrande uppdrag formulerats och förändrats över tid (se istället t.ex. Forsberg, 2000; Rönnlund, 2011).

² Vid tiden för denna studie (2008/09) var till exempel samtliga program högskoleförberedande med gemensamma kärnkämnescurser i svenska, matematik, engelska, idrott, samhällskunskap, religionskunskap, naturkunskap och estetiska ämnen. En ny gymnasierreform *Gy 2011* trädde i kraft tre år efter fältarbetet i denna studie avslutades varför den inte behandlas här. Där kunde ett tydligt trendbrott skönjas avseende jämlikhetssträvanden, med exempelvis tydligare skillnader mellan studieförberedande- och yrkesförberedande program när det gäller högskoleförberedande möjligheter. Det demokratifostrande uppdraget nämns överhuvudtaget inte i förarbeten till reformen (Lundahl m.fl., 2010; Lundahl, 2011).

skillnader i andelen flickor och pojkar är stora, exempelvis BF-programmet, läser många elever från medelklasshem studieförberedande program där andelen flickor och pojkar är jämnare fördelat, som exempelvis vid NV-programmet (t.ex. Broady & Börjesson, 2006; Sandell, 2007; Svensson, 2001).

Studier som fokuserat maktaspekter visar att kön relaterat till exempelvis klass är centrala delningar att beakta när det gäller demokratifostran och elevers inflytande, men studierna är få och resultaten är delvis motsägelsefulla över tid (Öhrn, 2002a). På gymnasienivå är underlaget ännu magrare, men vissa resultat från utvärderingar och forskning visar på programskillnader. Till exempel uppfattades NV-elever av effektivitetsskäl vilja överlåta åt läraren att bestämma (Bertilsson, 2007; Skolverket, 1998), medan BF-elever uppfattades delta aktivt på ett kollektivt sätt i utformningen av innehåll och arbetssätt (Skolverket, 1998). Betydande skillnader i demokratikunskaper mellan elever på olika gymnasieprogram har också rapporterats, där lägst kunskapsresultat fanns på mansdominerade yrkesprogram (Skolverket, 2003a), medan lägst politiskt självförtroende uppmättes på kvinnodominerade yrkesprogram. Särklassigt högst resultat på båda dessa fanns på Naturvetenskapsprogrammet (Ekman, 2007). Detta väcker en rad frågor. Finns det exempelvis fog för den oro Skolverket (2003a) utifrån dessa resultat uttrycker: att gymnasieskolan närmast tycks bidra till en ökad brist på likvärdighet när det gäller demokratikunskaper för flickor och pojkar med olika klassbakgrund? Vad undervisas till exempel om och varför? Vad och hur vill olika elevgrupper påverka i skolan och vems/vilkas röst/-er lyssnas på och varför?

Ekman (2011) konstaterar i en kunskapsöversikt om skolan och medborgarskapandet att det finns en mängd texter som lyfter fram betydelsen av en demokratisk skola, men förhållandevis lite forskning som studerat hur demokratifostran går till i praktiken. När det gäller den för samhället så grundläggande och viktiga demokratifostrande undervisningen har vi alltså sammantaget inte så stor samlad kunskap med avseende på verksamheten i skolan idag. Det är här denna etnografiska studie kommer in med ett kunskapsbidrag.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med denna avhandling är att utveckla kunskap om demokratifostran i gymnasieprogram med olika köns- och klassmärkning. Detta omfattar såväl undervisning i och om demokrati, som elevers maktpositioner och egna försök att påverka i skolvardagen. Ett särskilt intresse finns för inflytandeprocesser där elever själva driver frågor under skoltid.

Följande forskningsfrågor står i centrum för avhandlingen:

- Hur framställs demokrati och kritisk granskning i undervisningen, och hur svarar elever på det?
- Hur, och med vilket innehåll, är undervisningen organiserad avseende elevers inflytande i skolan? Hur svarar elever på det?
- Vad vill och försöker elever utöva inflytande över i skolan, samt hur går de tillväga? Hur svarar skolan på det?
- Hur kan ovanstående frågor förstås relaterat till olika könade och klassade program?

Begreppen demokratifostran och elevers inflytande

Karakteriserande för de två begrepp som är framträdande i avhandlingen, *demokratifostran* och *elevers inflytande*, är att de är vida, sammansatta, mångtydiga, föränderliga över tid samt i vissa avseenden motsägelsefulla. Nedanstående ska förstås som en precisering av hur begreppen används i denna studie, däremot inte som ett försök att skriva fram en heltäckande och allmängiltig definition.

Demokratifostran ingår i skolans värdegrundsarbete. Colnerud (2004) har benat ut värdegrundsbegreppet, som hon menar är ett samlingsbegrepp för en mängd frågor och fenomen i såväl skolans praktik som i forskning. Hon skiljer på privata intraindividella värdefrågor (t.ex. livsåskådningsfrågor, moralisk normpåverkan), och offentliga interaktiva värdefrågor där hon placerar medborgar- och demokratifostran. Medborgarfostran, som tangeras men inte specifikt fokuseras i denna studie, är enligt Colnerud ett vidare begrepp där till exempel kunskaper om vad det innebär att vara medborgare i ett samhälle och de värden som förknippas med en nationell identitet innefattas. I linje med Colneruds resonemang (2004, s 91), så handlar demokratifostran i denna studie om utveckling av politisk delaktighet där elever utövar inflytande, och får lära sig att vissa värden är offentliga, delade och gemensamma angelägenheter.

Englund (2000) betonar att den demokratifostrande undervisningen också handlar om att själv kunna ta ställning i olika frågor för att kunna föra kritiska diskussioner tillsammans med andra. Han förordar så kallade deliberativa samtal där olika argument förs fram, lyssnas på och respekteras i en strävan efter att komma överens och nå konsensus. I denna studie är kritiskt granskande diskussioner som en del av demokratifostran av stor vikt, däremot fokuseras inte främst konsensusaspekten i samtalen. Intresset riktas snarare mot vilka möjligheter flickor och pojkar med olika bakgrund ges att göra sin stämma hörd för att kunna driva frågor i skolan. Här är strukturella faktorer och maktrelationer centrala att beakta.

Elevers inflytande förstås i denna studie, i enlighet med Patemans (1970) definition av inflytande, som påverkan utifrån en underordnad position. Begreppen inflytande och påverkan används omväxlande för att belysa

elevers inflytandeförsök. En utgångspunkt är att den underordnade försöker påverka sin situation på olika sätt (jfr Öhrn, 2000). Dessa inflytandeförsök kan ske utifrån mer eller mindre öppna, konfronterande strategier (se Anyon, 1983), och kan också utövas direkt av eleven själv eller indirekt via ombud. Studien visar exempel på samtliga dessa strategier. Vidare kan det utövas individuellt eller kollektivt och syfta till antingen förändring för en eller flera personer. I denna studie är intresset främst riktat mot kollektiva processer i den meningen att försöken till inflytande antingen engagerar flera elever, och/eller får konsekvenser för fler än en elev.

Gordon understryker, när det gäller elevers inflytandeprocesser, värdet av att analysera det hon kallar agentskap (agency). I begreppet agentskap, menar hon med hänvisning till The London Feminist Salon Collective (2004), ingår "... the capacity to make and carry out decisions as well as a sense of being agentic" (Gordon, 2006a, s 2). Genom att beakta också känslan av agentskap ges möjlighet att förstå mer om hur till exempel flickor och pojkar med olika bakgrund utövar inflytande i skolan. I avhandlingen fokuseras i linje med detta resonemang, förutom själva görandet i inflytandeprocesserna, också hur olika elever beskriver sitt deltagande och sin känsla av agentskap eller ej.

Elevers inflytande har ofta, enligt Forsberg (2000), i utredningar och forskning dominerats av en föreställning om att vara delaktig i mer eller mindre formella beslutsprocesser. En distinktion mellan formellt och informellt inflytande är i detta sammanhang vanlig (t.ex. Rönnlund, 2011), även om gränsen dem emellan kan vara flytande (Kamperin, 2005). Med formellt inflytande avses av skolan organiserade inflytandeformer, till exempel via schemalagda så kallade klasstimmar och klass-/elevrådsarbete, medan det informella inte är formellt organiserat utan ofta sker i den dagliga verksamheten. Båda behandlas i studien, men med ett särskilt intresse för det informella inflytandet.

Forsberg (1995) konstaterar att förståelsen av elevers inflytande som ett helt fristående fenomen, utan koppling till skolans uppgift att fostra elever till demokratiska medborgare, dominerat forskningen (jfr Öhrn, 2006). Eftersom hon menar att elevers inflytande inte bara sker opåverkat av sammanhanget, visar hon på värdet av att föra samman de båda. I föreliggande studie sätts olika elevgruppers inflytande och förståelse i relation till skolans demokratifostrande verksamhet.

Studien i förhållande till ramprojektet

Avhandlingen har skrivits inom ramen för ett av Vetenskapsrådet finansierat projekt, *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan* med professor Elisabet Öhrn som projektledare. Denna avhandling är en av tre studier som ingått i projektet, övriga genomfördes av doktorand Per-Åke

Rosvall och docent Marianne Dovemark. I projektgruppen har också professorerna Dennis Beach och Lisbeth Lundahl ingått. Syftet för hela ramprojektet var följande:

... att utveckla kunskap om demokratisk fostran i gymnasieskolan. Detta görs genom att studera såväl undervisningens innehåll och organisation som ungdomars försök att aktivt diskutera och själva påverka i skolvardagen. Projektet är särskilt intresserat av att studera hur och med vilka resurser ungdomar driver frågor som rör medborgarskap och demokrati i skolan. Övergripande frågor att studera rör a) vilka värden och förståelser av medborgarskap och demokrati som uttrycks i undervisningen, b) hur undervisningen är organiserad med avseende på ungdomars inflytande och c) om och i vilka sammanhang ungdomar agerar i förhållande till medborgarskap och demokrati i klassrummet och den vidare skolkontexten (Öhrn, VR-ansökan, 2006).

Detta syfte/frågeställningar har jag haft att förhålla mig till på så sätt att mina data skulle vara möjliga att jämföra med Rosvalls och Dovemarks. Det var därmed på ett övergripande plan givet att min avhandling skulle handla om både skolans demokratifostrande undervisning och elevers egna inflytandeförsök. Ytterligare ramar gällde att delprojekten skulle genomföras med etnografisk metod, där både observationer och samtal med aktörer, samt intervjuer med elever skulle ingå. Urvalet bestämdes utifrån att forskarna i projektet gemensamt skulle täcka in program med en variation avseende bland annat elevernas kön och sociala bakgrund (se kap. 4).

I projektplanen fanns ett särskilt intresse för könsteoretiska perspektiv på demokratifostran och inflytande, men med förståelsen att dessa ska studeras relativt social bakgrund och etnicitet³ (t.ex. Arnot, 2006a; Arnot & Dillabough, 2000; Davies, 1994; Gordon, 2006a; Gordon & Holland, 2003). Flera av dessa teorier har i olika omfattning haft betydelse genom hela avhandlingsarbetet. Därtill var Giddens struktureringsteori (1984), framför allt begreppen resurser och regler, central för skrivningen av projektplanen, något som i fältarbetets inledningsskede beaktades också i denna studie. Den teoribildningen övergavs sedan till förmån för Bernsteins teorier (t.ex. 1990, 2000), som jag kommer att utveckla närmare i kapitel 2.

Disposition

I de inledande kapitlen redovisas studiens bakgrund och metod. Kapitel 2 handlar om de teoretiska utgångspunkter och begrepp som varit viktiga för analysen av materialet. Här utgör Basil Bernsteins teorier om symbolisk

³ Etnicitetperspektiv behandlas inte lika ingående som köns- och klassperspektiv i denna studie. Jag vill dock betona att detta inte innebär att jag därför anser att etnicitet inte är viktigt att beakta när det gäller frågor om demokrati och inflytande. Det hänger snarast samman med att jag gjort val utifrån den begränsade tidstillgång som finns för ett avhandlingsarbete. Detsamma gäller kategorier som till exempel sexualitet och funktionshinder.

makt och pedagogiska koder en central del för att kunna analysera den pedagogiska kommunikationen i klassrummet och vem som har inflytande över vad. För att tydligare möjliggöra en analys av både klass och kön i dessa demokratifostrande processer, relateras främst Madeleine Arnot och Diane Reay, Tuula Gordon, Beverley Skeggs samt Valerie Walkerdine till Bernsteins teori. I kapitel 3 behandlas tidigare forskning genom att först ge en kort sammanfattande beskrivning av forskningsläget inom de båda områden studien skriver in sig i, skolans demokratiundervisning och elevers inflytandeförsök. Därefter redovisas mer ingående den forskning som mer direkt berör denna studies syfte och frågeställningar. I kapitel 4 ges en beskrivning av metod, genomförande och etiska hänsyn i studien.

De följande fem kapitlen behandlar studiens resultat. I samtliga resultatkapitel (kap. 5-9) behandlas i olika omfattning elevers inflytande inom det i kapitlet behandlade området. Det första, kapitel 5, är introducerande och utgör en fond för de övriga resultatkapitlen. Här behandlas skolans tids- och rumsmässiga ramar, som närvaro/frånvaro, schema och fysisk miljö. Reglering och förhandling om tid och närvaro, samt hur eleverna uppfattar och agerar i det fysiska rummet såväl under lektioner som under raster tas också upp. I kapitel 6 behandlas undervisning om demokrati och kritisk granskning. Här fokuseras vilka uppfattningar om demokrati och demokratiska subjekt som framställs, samt hur kritisk granskning presenteras och genomförs, i undervisningen. I kapitel 7 belyses undervisningen i demokrati. Det handlar om hur, och vad, elever undervisas och inbjuds till att påverka, och hur eleverna svarar på det. Här behandlas formella inflytandeformer under klasstimmar, klass- och elevråd, och mer informella former i den dagliga verksamheten.

Kapitlet 8 och 9 handlar specifikt om elevers inflytandeförsök. I kapitel 8 finns en mer ingående rapportering kring två centrala teman om elevers inflytande. De är båda intressanta med tanke på programmets köns- och klassmärkning, och den ena berör elevers mål med, och förväntningar på sin utbildning. Den andra belyser undervisningen i matematik A, som ett exempel på undervisning och inflytande i en kärnämneskurs med samma kursmål i de båda klasserna. I kapitel 9, som avslutar resultatgenomgången, fokuseras några framträdande elevaktioner. De är särskilt intressanta för att de engagerade många elever i klasserna och varade över en längre tid. I aktionerna är även flertalet vuxna involverade på olika sätt, såsom lärare, elevhandledare, rektor och föräldrar.

I kapitel 10 presenteras och diskuteras slutsatser för hela studien. Avhandlingen avslutas med en engelsk sammanfattning.

2. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel behandlas avhandlingens teoretiska ramverk där Basil Bernsteins teorier utgör grunden. Jag har valt att göra denna genomgång ganska fyllig, dels därför att teorierna inte är de vanligast använda idag, dels för att de kan vara svårtillgängliga. I kapitlet redogörs för valda delar av Bernsteins teori om symbolisk makt, kontroll och pedagogiska koder. Hans begrepp förklarar principerna bakom makt och kontroll mer generellt, och föregår det han kallar *sub-voices* som till exempel kön, klass, etnicitet och sexualitet. Bernstein själv använde främst begreppen för att analysera klass (Bernstein, 1995), och även om kvinnors situation var central i många av de exempel han lyfte så fokuserades inte kön i analysen (Arnot, 1995; Delamont, 1995). Bernstein själv uttryckte detta som att "... although the changing role of women in cultural reproduction is not entirely absent in the work, it has not taken advantage of developments in feminist theories" (Bernstein, 1995, s 418-419). Att i analyser utifrån Bernsteins begrepp diskutera kön och klass har istället främst skett via några av hans doktorander och kollegor (t.ex. Holland, 1983; Jenkins, 1989; Singh, 1993, Arnot & Reay, 2004), något som även är ambitionen i denna studie. Det har framför allt gjorts genom tillägg av feministiska perspektiv i genomgången av osynlig pedagogik och i det avslutande avsnittet om hur elevers röster möter pedagogikens.

I Bernsteins teoriverk förekommer många begrepp, och en del av dem har han skrivit fram under närmare 40 år, något som bidrar till att olika tolkningar av dem förekommer (Arnot, 1995). En beskrivning jag känner igen mig i kommer från en av de forskare Arnot intervjuat om arbetet med Bernsteins teorier: "it's a bit like peeling back the layers of an onion – the peeling away of one layer reveals yet another" (Arnot, 2002b, s 232). Följande text ska förstås som att det är min tolkning av ett urval av Bernsteins begrepp som ligger till grund för hur jag sedan använder dem för analysen i avhandlingen. Det är också en tolkning med starka influenser från feministisk teori och forskning. Många av begreppen, menar Bernstein (1990), måste förstås i förhållande till varandra. Detta är något jag har beaktat i min framskrivning av dem. Kapitlet inleds dock med en precisering av hur begreppen kön och klass förstås i studien.

Begreppen kön och klass

Det finns skillnader i hur begreppen kön och klass definierats över tid (Reay, 2006). Skeggs (1999, 2004) och hooks (2000), bland många andra, pekar på att kön studerats närmast helt utan koppling till klass under en period. De

menar att avsaknaden av klassdebatten inte beror på att klasskillnader försvunnit eller blivit betydelselösa, däremot att de delvis tagit sig andra uttryck, och efterlyser därför att klass åter ska analyseras, men utifrån de förändrade innebörder och villkor som råder idag. Köns- och klassperspektiv analyseras i studien som relaterade till varandra.

Begreppet *kön*⁴ används genomgående i denna avhandling med betydelsen att det är en socialt och kulturellt skapad maktordning med föreställningar om manligt och kvinnligt. De skillnader som framträder mellan flickor och pojkar i skolan är alltså socialt bestämda, och kön är något som konstrueras snarare än något som automatiskt är grundat på biologiskt kön. En utgångspunkt är att dessa föreställningar om kvinnligt och manligt påverkas av de maktrelationer som finns i den *könsordning* som Connell på samhällsnivå definierar som "... a historically constructed pattern of power relations between men and women and definitions of femininity and masculinity" (Connell, 1987, s 98). Det är en ordning som delar upp kvinnor och män och där gruppen män generellt är överordnade gruppen kvinnor. I Sverige är bland annat könsordningen synlig genom att män ofta har högre lön än kvinnor, och genom den segregering som finns på arbetsmarknaden där till exempel endast fyra av de trettio största yrkena har jämn könsfördelning (d.v.s. 40-60 % av vardera könet) (SCB, 2010). Denna könssegregering snarare stärks än utmanas i gymnasieskolans yrkesförberedande program (jfr Lidegran m.fl., 2006). Connell menar att det är centralt att studera de sociala relationerna mellan, men också inom, grupperna, eftersom det inte bara finns *en* slags maskulinitet och femininitet utan att de också varierar bland annat i relation till klass och etnicitet. Det innebär att flickor och pojkar inte utgör enhetliga grupper utan att variationer finns både mellan och inom respektive kategori, och att till exempel den könssegregering som nämns ovan i de yrkesförberedande programmen också är en klasssegrering. Den könsordning som finns på ett övergripande plan i ett samhälle kan också delvis variera på den lokala nivån, då benämnd som en *könsregim* (Connell, 1987, s 120).

Begreppet *klass* förstås i denna studie i relation till ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital (Bourdieu, 1994). Klasskillnader upprätthålls genom att samhällets styrande klasser "osynligt" styr över vad som sammantaget räknas som värdefullt, och framstår som normen för det som tillmäts värde exempelvis i ett samhälle (Skeggs, 1999). För maktordningen i skolan innebär det att det inte är föräldrars yrke, ekonomi och utbildningsnivå i sig som är avgörande, utan det är snarare relationen mellan de erfarenheter elever får genom sin bakgrund, i synnerhet det så kallade kulturella kapitalet (t.ex. stil, språk, orienteringsförmåga), och vad som tillmäts värde i skolans

⁴ Jag använder i avhandlingen genomgående begreppet kön utan att fördenskill gå in i den debatt som pågått inom svensk könsforskning om begreppen kön och genus (se t.ex. Åsberg, 1998).

kontext under en viss tid (Bourdieu, 1994). Elever med föräldrar från de samhällsklasser som haft stort inflytande över utbildningens utformning och innehåll, har till exempel stora fördelar när det gäller att i skolan kunna realisera det som där värderas högt (Bernstein, 1983). I Sverige kommer detta bland annat till uttryck genom att elever från hem med högutbildade föräldrar i större utsträckning än andra både når de högre betygen i grundskolan (Skolverket, 2003b), och går vidare till de högre utbildningsnivåerna i högskolan, det senare i likhet med övriga Europa (Orr, Gwosć & Netz, 2011). För skolans del handlar det också om att elever konstrueras, och konstruerar sig själva, i relation till den klass- och könsmärkning exempelvis ett gymnasieprogram kan ha (se mer om kategorisering, bearbetning och analys avseende kön och klass i kap. 4). Hur studiemiljön i dessa avseenden är könade och klassade i de båda skolklasserna i denna avhandling är av särskilt intresse för analysen.

Bernsteins teori om symbolisk makt, kontroll och pedagogiska koder

Centralt i Bernsteins teorier är hur samhällelig makt och kontroll realiseras i skolans vardag. Han använder begreppet *klassifikation* för att undersöka maktförhållanden som olika kategorier är uttryck för (Bernstein, 2000). Kategorierna kan vara av olika slag, till exempel skolämnen, lärarkategorier, gymnasieprogram, elevgrupper, könskategorier och kunskapsformer. Klassifikation syftar på principen bakom förhållandet mellan kategorierna. De är specialiserade på olika sätt, och har sina unika identiteter och egna *igenkänningsregler* som gör att det går att särskilja och därmed känna igen de speciella drag som avgränsar en kategori (Bernstein, 1990). Makten uttrycks främst genom förhållandet mellan kategorierna, hur markerade gränserna är mot andra kategorier. En *stark klassifikation* kännetecknas av tydliga gränser, till exempel om arbetsdelningen mellan lärare och elever är hierarkisk. Om det istället är *svag klassifikation* är gränserna mellan lärare och elever mer utsuddade med exempelvis mer personliga relationer och inte lika tydlig maktstruktur mellan dem. Klassifikationen bär dock alltid på makt även om det är i varierande grad, och både grupper och enskilda individer inom kategorin bidrar, medvetet eller omedvetet, till att upprätthålla gränserna (Bernstein, 2000).

Med *inramning* avser Bernstein (2000) den överförings- och förvärvsprocess som lärare och elever dagligen är involverade i. Inramningen handlar om kommunikationen i den pedagogiska praktiken, vad som anses legitimt att kommunicera och på vilket sätt, för att till exempel en elev ska nå fram till lärarens öra. Vidare handlar det om kontroll över urval, organisation, tidsanpassning/tempo samt kriterier för kunskapsmaterial och för värdering av det som ska förvärvas. Det finns *realisationsregler* som

bestämmer hur mening och innebörd skapas och hur dessa innebörder görs allmänna. *Stark inramning* kännetecknas av att läraren har stor kontroll över vad som undervisas och hur det görs medan elevernas inflytande är tämligen litet. En *svag inramning* innebär istället att det finns valmöjligheter, och att läraren inte lika hårt styr formen för innehållet i överföringsprocessen. Bernstein betonar dock att vad som här kan synas vara, och vad som egentligen är, inte måste vara samma sak. Lärarens kontroll kan istället vara stark, och elevernas inflytande endast skenbart, utan att det framgår tydligt.

I en senare utveckling av inramningsbegreppet särskiljer Bernstein (2000, s 13) analytiskt två regelsystem som regleras av inramningen. Det första benämner han *regulativ diskurs* (regulative discourse) som handlar om förväntningar på uppförande, karaktär/moral och beteende, den andra *undervisningsdiskurs* (instructional discourse) som avser urval, tempo, ordningsföljd och kunskapskriterier. Även om inramningens styrka kan variera, så är den regulativa diskursen alltid överordnad, och undervisningsdiskursen är innesluten i denna. Med utgångspunkt i dessa båda diskurser menar Bernstein (2000) att man kan analysera själva den pedagogiska praktikens egen röst (voice), en röst som han ansåg vara långt ifrån menlös eller neutral utan starkt bidragande till reproduktion av samhällsliga maktrelationer. I slutet av kapitlet behandlas röst mer ingående i ett eget avsnitt.

Igenkänningsreglerna regleras av principerna för klassifikation och verkar utåt för att särskilja kategorier/kontexter och vad som anses legitimt att koppla samman. *Realisationsreglerna* regleras av principerna för inramning och reglerar produktionen av specialiserade förhållanden inom en kontext/kategori och vad som görs allmänt känt. Båda dessa regler verkar på individnivå. Bernstein (2000) menar att det finns skillnader mellan elevers möjlighet till både igenkänning och realisation beroende på hur väl deras erfarenhet från hemmiljön stämmer överens med de regler som (ofta outtalade) gäller i skolan. Det bygger på hans antagande att alla barn i hemmet kontextualiseras i relation till de innebörder som finns i familjen. När barnen sedan kommer till skolan eller förskolan behöver de upptäcka att det är en annan miljö med andra innebörder och mening än familjens. Därefter handlar det om en process av *rekontextualisering*, där det gäller att lära sig de principer för överföring och förvärv som råder i skolan. Här menar Bernstein (1990) att elever med föräldrar som tillhör de samhällsklasser som haft stort inflytande över utbildningens innehåll och utformande har stora fördelar, eftersom de från hemmiljön känner igen och kan realisera vad som förväntas av dem. Exempelvis har i empiriska studier observerats en skillnad när det gäller *kontextberoende* (vardagligt, konkret förankrade resonemang) och *kontextoberoende* (allmänna principer, generella resonemang) innebörder (t.ex. Holland, 1983). Den senare, som

ofta efterfrågas och värderas i traditionella skolämnen, är också den *orientering efter innebörd* som överensstämmer med överföringen i medelklasshem.

Förhållandet mellan principerna för klassifikation och inramning utgör de grundläggande strukturerna för en skolas budskap, det Bernstein (1990) benämner skolans *pedagogiska kod*. Koden är en reglerande princip som därmed integrerar vad som värderas och igenkänns som meningsfulla och relevanta innebörder, med vilka former för deras realisation som ska räknas som legitima. Han menar att skolans aktörer uttalat tar till sig denna kod, och makten är symbolisk genom att de styrkeförhållanden som föregått principerna bakom koden inte syns eller förstås som makt i vanlig mening. Koden framstår istället som opartisk, självklar och legitim. Exempelvis framstår ofta undervisningsinnehållet, genom kursmål och betygskriterier, som objektivt och som det enda möjliga. Att det endast utgör en liten del av vad som skulle kunna ingå, något som formats av företrädare för den dominerande ideologin i samhället, framgår däremot inte för aktörerna på fältet (Bernstein, 1990).

Principerna bakom skolans kod, relationen mellan klassifikation och inramning, kan ta sig olika uttryck vid olika skolor och/eller över tid. Koden kan även variera vid samma skola samtidigt, exempelvis mellan olika gymnasieprogram. Det innebär att medan ett program karakteriseras av stark klassifikation, med tydliga gränser mellan ämnen och hierarki mellan lärare och elever, så kan ett annat program kännetecknas av svag klassifikation med samarbete mellan ämnen, tvärvetenskapliga projekt och inslag där även ej traditionella ämneskunskaper får plats. Bernstein använder *modalitet* för att beteckna det sätt eller den form genom vilken makt och kontroll framträder. Det betyder att exempelvis stark inramning beroende på modalitet kan ta sig olika uttryck, till exempel beroende på om läraren ser det som sin uppgift att, förutom att undervisa i ämneskunskaper, pedagogiskt också arbeta för att alla elever ska ha möjlighet att förstå och kunna tillämpa det legitima sättet att prata i klassrummet eller ej. I båda fallen finns fortfarande lika stark kontroll över elevers klassrumsprat och vad som värderas som legitimt. Skillnaden ligger snarare i hur många elever som ges möjlighet att omfatta realisationsreglerna.

Det centrala när det gäller koders olikhet är enligt Bernstein (1983) att fundera över vad ursprunget till den kod som dominerar är, samt vad den bibehåller och reproducerar. Han menar att när en kod förändras, är det viktigt att skilja mellan en förändring som är påbjuden (av de dominerande) och en som är framkallad (av de dominerade), och det är två grundläggande frågor som behöver ställas:

- which group is responsible for initiating the change? Is the change initiated by a dominant group or a dominated group?

- if values are weakening, what values still remain strong?
(Bernstein, 2000, s 15)

Som samlingsbegrepp för olika typer av pedagogisk praktik använder Bernstein (1990) synlig och osynlig pedagogik. *Synlig pedagogik* innebär både stark klassifikation och stark inramning, även om olika modaliteter förekommer. Arbetsdelningen mellan lärare och elever präglas inom synlig pedagogik av en opersonlig och hierarkisk relation med tydliga gränser. Vidare betonar alltid denna pedagogik elevernas synbara, yttre prestationer, det vill säga en bedömning av hur väl de lyckas utföra skoluppgifter i förhållande till på förhand uppsatta och tydliga kriterier. Elevernas lärandesituation kännetecknas av starkt reglerad svårighetsgrad och tempo både i skolan och i hemmet, eftersom verksamheten bygger på genomgångar i helklass i skolan med krav på hemarbete i närmast lika omfattning. Bernstein (1990) betonar att bara för att synlig pedagogik har explicita regler för den regulativa och diskursiva ordningen, betyder det inte att uttalade regler och meddelanden inte förekommer eller att allt skulle framstå lika tydligt för alla elever.

Osynlig pedagogik innebär istället svag klassifikation och svag inramning, även om det också här kan förekomma många modaliteter. Arbetsdelningen mellan lärare och elever präglas av ett mer personligt förhållningssätt och det privata tenderar att bli offentligt under exempelvis lektioner. I den osynliga pedagogiken framstår riktlinjer, kriterier och tempo med mera otydligt, åtminstone för förvärvarna, det vill säga eleverna. I denna pedagogik fokuseras elevers inre kvaliteter (kognitiva, språkliga, emotionella, motivations) som grund för hur de genomför och upplever skoluppgifter. Den osynliga pedagogiken lämnar, åtminstone till synes, större kontroll över kommunikationen och uppförandet till förvärvarna. Bernstein (1990) betonade att både synlig och osynlig pedagogik har initierats av medelklassen, även om det är olika delar av den. Han menade även att den osynliga pedagogiken än mer än den synliga kan försvåra för barn från arbetarklasshem genom otydligheten i krav och vad som värderas som legitim kunskap och sätt att kommunicera.

Ett viktigt antagande i Bernsteins (1990) teori om synlig och osynlig pedagogik är att förutsättningar för de båda även återspeglar och påverkar de sociala relationerna utanför skolan. När det gäller den osynliga pedagogiken fick kvinnor en nyckelroll, som inte i första hand innebar att de fick stor frihet i utvecklingen av pedagogiken. Det handlade snarare om att de blev ansvariga för barnens utveckling och lärande, något som samtidigt ledde till att de blev bundna till barnen (Jenkins, 1983 i Arnot, 2002a⁵). Att hållas ansvarig för varje barns personliga utveckling och lärande i en stor

⁵ Refrensen avser Jenkins avhandling som inte gått att få tag på, därför denna sekundära källa via Arnot.

grupp är enligt Walkerdine (1990) en omöjlig fiktion. Bernstein (1983) noterar att förutom en liten undervisningsgrupp, så bygger den osynliga pedagogiken på en medelklassföreställning om tid (lång) och fysiskt utrymme (stort). Walkerdine (1990) menar att istället för mer makt riskerar lärare att bli fångade i en *omsorgsfälla* i denna form av pedagogisk praktik. Till detta bidrog också att *god uppfostran* (good mothering) och *god undervisning* (good pedagogy) ofta sågs som delar av samma process.

Skeggs (1999) menar att definitionen av begreppet omsorg alltid innebär en sammanblandning av två olika betydelser, något som är centralt att beakta exempelvis när omsorgsbetonade utbildningskontexter ska analyseras. Dels handlar det om att *bry sig om*, som rör personnivå och förutsätter en personlig relation mellan den som ger och får omsorg, och dels att *ta hand om*, som rör professionsnivå och den praktiska omvårdnaden. Trots att det inte är nödvändigt, blandas de båda ständigt, något som inte är okomplicerat eftersom gränserna mellan yrkeskompetenser och det personliga inte är tydliga, mellan att göra och att vara.

Bernsteins teoretiska arbete inriktades länge mot en förståelse av olika principer för pedagogisk överföring och förvärv. Däremot analyserades inte specifikt det som överfördes i sig själv fränsett läroplanens/kursplanens klassifikation och inramning. Med begreppen horisontell och vertikal diskurs avser Bernstein (2000) att analysera själva kunskapsformerna inom dessa diskurser. De båda begreppen är sprungna ur en vanlig delning mellan en sorts vardagskunskap och officiell skolkunskap, som Bernstein menar oftast framställts som alltför motsatta och uteslutande varandra istället för kompletterande. Det var först på 1990-talet som han med vertikal och horisontell diskurs erbjöd begrepp som möjliggjorde större differentiering både inom och mellan dessa former, och som undersökte den sociala basen för denna differentiering.

Inom den *horisontella diskursen* är kunskapsformen ofta muntlig, kontextberoende och kontextspecifik samt motsägelsefull mellan, men inte inom, kontexter. Det viktigaste grunddraget är att den är segmentellt organiserad, vilket innebär att den inte måste bygga vidare på någon annan kunskap. Kunskaper inom den horisontella diskursen kontrolleras och värderas sällan utifrån uppsatta kriterier. Bernstein (2000) menar dock att detta inte innebär att den horisontella diskursen är okritisk eller kompetenslös.

Den kunskapsform som realiserar i *vertikala diskursen* kännetecknas istället av att den är sammanhängande, abstrakt, kontextoberoende, systematiskt strukturerad, hierarkiskt organiserad som i stora delar av naturvetenskaperna. Denna kallar Bernstein för en *hierarkisk kunskapsstruktur*. Den vertikala diskursen kan också ta formen av en serie av specialiserade språk med specialiserade former av utfrågning och kriterier för produktionen och cirkulationen av texter som i stora delar av

samhällskunskapen och humaniora. Denna senare menar Bernstein har en *horisontell kunskapsstruktur* fast inom vertikal diskurs. Inom den vertikala diskursen är det starka distributionsregler som reglerar tillträde, överföring och värdering, men inom den horisontella kunskapsstrukturen är de svagare även om de är starkare än inom den horisontella diskursen.

Skolans traditionella ämnen har den vertikala diskursens kunskapsformer, även om vissa ämnen har en mer horisontell kunskapsstruktur (t.ex. samhällskunskap) än andra som har en mer hierarkisk (t.ex. matematik). Detta gör det lättare för elever som kommer från hem där förutom den horisontella också den vertikala diskursen används. På motsatt sätt blir det svårare för elever som kommer från hemmiljöer där främst den horisontella diskursen används att känna igen sig i vad som erkänns som legitimt i skolan. Enligt Bernstein är det skolans uppgift att underlätta för alla barn att kunna realisera det som efterfrågas i båda diskurserna.

Det komplexa mötet mellan elevers olika röster och pedagogikens

Det finns en forskningstradition inom den feministiska och den kritiska sociologin, särskilt i Storbritannien och USA, som fokuserat röst (voice) (t.ex. Fine, 1992; Weis, 1990; Willis, 1977). De marginaliserade, tystade rösterna har lyfts fram med syftet att ge röst åt de underordnade i en strävan att avslöja förtryckande maktrelationer (Arnot, 2006b). Arnot och Reay (2006) menar dock, med utgångspunkt i Bernsteins teori, att röst är ett komplext fenomen med många faktorer som behöver beaktas i analysen. Exempelvis kan elevers röster relateras både till livet utanför och inom skolan. De rekommenderar, med utgångspunkt i Bernsteins teoribildning, en utveckling av vad de kallar *a sociology of pedagogic voice*, där de maktrelationer som formar röster fokuseras (Arnot & Reay, 2007, s 312). Bernstein (1990) menar att den kritiska forskning som vill ge ungdomar en röst riskerar att framställa den pedagogiska praktikens röst som endast ett medium för andra röster, som exempelvis klass, kön och etnicitet.

The discourses of education are analysed for their power to reproduce dominant/dominated relations external to the discourse but which penetrate the social relations, media of transmission and evaluation of pedagogic discourse. It is often considered that the voice of the working class is the absent voice of pedagogic discourse, but we shall argue here, that what is absent from pedagogic discourse is its own voice. (Bernstein, 1990, s 165).

Bernstein erbjuder därför begrepp som rör själva pedagogikens egen röst för att kunna analysera den kommunikation som han menade att pedagogik alltid utgörs av. Det handlar om klassifikation och inramning (mer specifikt undervisnings- och regulativ diskurs), igenkännings- och realisationsregler.

Olika inramningsprinciper från skolan ger till exempel inte bara elever olika erfarenheter, utan dessa erfarenheter bidrar i sin tur till vad som är möjligt för dem att tänka och göra i skolan (Bernstein, 1990). Diaz (2001) menar att Bernstein därmed lägger en symbolisk dimension på innebörden av ett subjekt genom att ifrågasätta förutsättningen att ett subjekt har ett oberoende och individuellt medvetande.

For Bernstein, the conditions for experience are not experience itself but the limits that locate or position individual experiences in fields of meanings and practices. This theoretical formulation requires description of the ways power is inscribed in the subject and realised through voice. (Diaz, 2001, s 87).

Kvinnorna i Skeggs (1999) studie var till exempel mer upptagna med att undvika "tillkortakommanden", i en skola där regler och kriterier var satta av företrädare för andra samhällsklasser än den egna, än att försöka utöva inflytande över sin utbildning. De kände sig ständigt bedömda av verkliga och imaginära andra, och arbetade med en form av *dialogiskt erkännande* som innebar att de erkände andras erkännanden. Med andra ord kunde kvinnornas värderingar av sina egna insatser i skolan, och det sätt de talade om sig själva, sättas i relation till den klassifikation och inramning som uttalat utövade makt och kontroll över vad som framstod som det självklart eftersträvansvärda.

Bernstein (2000) betonar att det inte räcker med att förstå igenkänningsreglerna för att kunna utöva makt i skolan. Även om de i skolan marginaliserade till exempel kan se vilka som besitter makt, det vill säga känna igen den klassifikationsprincip som reglerar maktrelationer, så hjälper det dem föga om de inte samtidigt kan kommunicera detta på ett för skolan legitimt sätt. Det bidrar snarare istället till att de ännu tydligare förstår sin egen plats i skolsystemet.

These children in school, then, will not have acquired the legitimate pedagogic code, but they will have acquired their place in the classificatory system. For these children, the experience of school is essentially an experience of the classificatory system and their place in it (Bernstein, 2000, s 17).

Skeggs (1999) beskriver hur kvinnorna ständigt var medvetna om sin plats och sociala position, något som präglade deras respons och möjlighet att agera. Erkännandet av sin position intar därmed en central plats i de processer genom vilka subjektet konstrueras (Skeggs, 1999). Det innebär också att om en elev inte agerar i en fråga kan det bero på att eleven valt att inte prata för att det då finns större chans att undervisningen blir som önskat lika väl som att han/hon inte har fått lära sig vad som innefattas i ett legitimt sätt att prata i skolan. Samtidigt menar Bernstein (1977) att alla

individer är aktiva i sin egen socialisation, de förvärvar i och för sig grundreglerna för en särskild social ordning, men svarar också på densamma. Det betyder att även om pedagogikens röst har stark inverkan på maktrelationerna i skolan så menar Bernstein att igenkänningsreglerna inte rakt av bestämmer realisationen, snarare att de sätter gränser för den.

Bernstein (2000) understryker vidare vikten av att elevers röster lyssnas på, respekteras och värderas i skolan. Det innebär att Fine och Weis (2003) uttalande om förändringspotentialen i marginaliserade ungdomars röster som "the very wisdom with youth and by youth that enables and even encourages and challenges social arrangements" (s 3) även kan gälla för Bernstein. Han betonar dock samtidigt att "this does not mean that this exhausts the pedagogic encounter" (Bernstein, 2000, s 174). Enligt Bernstein ligger en del av förändringspotentialen i om lärare kan "reading-up from voice-message" genom att analysera vad olika elever säger i förhållande till den pedagogiska praktikens innehåll och form och fundera över jämlikhetsfrågor som elevers olika möjlighet att göra sig gällande i verksamheten (Arnot & Reay, 2007, s 318). Med andra ord handlar det om att analysera det pedagogiska mötet utifrån maktrelationer.

Även om elever som grupp i ett avseende har det gemensamt att de har en underordnad position i skolan, så varierar maktrelationerna också genom det som Bernstein kallar *sub-voices* som till exempel kön, klass, etnicitet och ålder. Walkerdine (1990) illustrerar med ett exempel sin analys av varför inte alla uttryck för elevers motstånd kan ses som automatiskt främjande förändring och jämlikhet. Det handlar om några pojkar som gjorde motstånd mot en kvinnlig lärare på ett traditionellt manligt sexistiskt sätt och fick på så sätt makt, något som snarare ledde till reproduktion av könsordningen (se Connell, 1987) än till jämlikhet för barnen på denna skola.

Walkerdine (1990) har även påtalat att i realisationen i skolan är könade maktrelationer inte statiska utan varierar relaterat till kontextuella förhållanden. Thorne (1993), som benämner könsskillnader som *situationella*, menar i linje med det att könsmönster som framträder i en situation inte behöver framträda i en annan, trots att det gäller samma elevgrupp. Detta kan delvis ta sig olika uttryck, exempelvis i olika skolämnen eller i olika gymnasieprogram.

Som redan nämnts finns en omfattande forskningstradition som fokuserat elevers röster. Från början, med start med Willis (1977) studie, fokuserade analyserna främst *sub-voices* i form av social klass och pojkars motstånd i skolan, vilket jag återkommer till i forskningsöversikten (kapitel 3). Anyon (1983) hör till de forskare som därefter främst diskuterat kön när det gäller ungdomars röster, särskilt flickors sätt att protestera i skolan. Hon menar att vi ska rikta uppmärksamheten inte bara mot hur underordningen tar sig ut, utan fokusera på hur flickor kan formulera egna strategier för att hantera traditionella könsförväntningar, som åtminstone kortsiktigt kan fungera som

skydd. De kan på så sätt vända sitt sociala underläge för att vinna fördelar. Walkerdine (1990) visar till exempel hur flickor producerade makt i skolan genom sitt sätt att föra in husliga lekar, så att de, i likhet med sina mödrar och enligt traditionell arbetsdelning mellan kvinnor och män, hade makt genom sitt hemmaarbete. Detta gör i och för sig att makten är begränsad, men inte utan effekter. Det innebär också att till exempel de elever som driver frågor för påverkan i skolan inte automatiskt har mer makt, det kan istället främst handla om mer ansvar. Det motsatta, att låta andra driva frågor åt en själv, behöver inte innebära att man är utan makt utan kan vara ett strategiskt drag att slippa ansvar och risken att hamna i onåd. Vidare menar Anyon (inspirerad av Genoveses analys av svarta slavars agerande) att det finns en relation mellan anpassning och motstånd som är en del av underordnade gruppers sätt att hantera sin situation. Vad som kan se ut som anpassning behöver inte vara det, och till exempel ett till synes undergivet sätt mot läraren kan användas för att påverka.

Arnot och Reay (2007) menar att när man vill analysera kommunikationen i klassrummet är det viktigt att beakta både vad det är för sorts röst som efterfrågas, och vad elever använder för röst. Det kan till exempel handla om växlingen mellan kontextbundet/-obundet språk i *klassrumprat*, olika igenkännings- och realisationsregler i mer specifikt *ämnesprat* och det språk som är socialt bundet med humor och vänskapsprat. Tidigare skolforskning som fokuserat könsaspekter i klassrumssamtal har visat att det är väsentligt att rikta uppmärksamheten mot distinktionen *offentligt – privat* när det gäller formen (t.ex. Bjerrum Nielsen & Larsen, 1985) och *skolrelaterat – personligt* när det gäller innehållet (Öhrn, 1990). Med offentligt prat avses när det utspelas inför hela, eller i stort sett hela, klassen. Det innebär att även när lärare samtalar med en elev men med hela klassen som mottagare så räknas det in i det offentliga. Med privat avses istället när någon, lärare eller elev, endast har avsikten att nå den de pratar med. Gränsen mellan vad som är offentligt och privat prat är dock inte knivskarp, och det privata kan till exempel i ett senare skede behandlas i det offentliga. Skolrelaterat prat betyder att samtalet innehållsmässigt rör skolans eller klassens verksamhet, till exempel undervisningens organisation och innehåll, regler och disciplin. Personligt prat handlar istället om aspekter av elevers och lärares liv som inte direkt rör skolarbetet, till exempel fritid, familj och hälsa (Öhrn, 1990).

Avslutningsvis kommer jag här att ta upp några begrepp som är betydelsefulla för analysen av pedagogiska koder när det gäller demokratifostrande undervisning. Gordon (2006a) har uppmärksammat vilka olika sätt att utöva inflytande som erbjuds elever, och använder tre

begrepp för olika sätt att agera medborgarskap⁶. Med Bernsteins begrepp handlar det om den regulativa diskursen för hur man som elev förväntas bete sig om man vill påverka i skolan. Det bygger på en vanlig indelning i barndomssociologisk forskning av barn och ungdomar som "being" eller "becoming" (t.ex. James & Prout, 2001). Gordon menar att det är skillnad om elever i allmänhet och flickor i synnerhet får lära sig att bli framtida medborgare, att *agera som* en medborgare där plikterna betonas mer än rättigheterna eller att *utöva* medborgarskap här och nu i skolans vardag (Gordon, 2006a, s 3). I hennes forskning framkom att plikter och ansvar betonades här och nu, medan rättigheter kopplades till framtiden (se även kap. 3).

Feministiska demokratiforskare har uppmärksammat betydelsen av att analysera hur det politiska subjektet framställs i undervisningen, något de menar länge utvecklats teoretiskt inom separata fält: politik och utbildning (Dillabough & Arnot, 2000). Historiskt sett har kvinnor underordnats män beroende på ett "könskontrakt" (sexual contract) (Pateman, 1988) genom vilket kvinnor varit bundna till hemmet och framställts som symbolen för familjen och det privata medan männen varit familjeförsörjare och makthavare i det offentliga samhället. Arnot & Dillabough (1999) menar att en särskilt viktig aspekt av denna delning är avsaknaden, eller marginaliseringen, av den privata sfären i definitionen av medborgarskap, medan en traditionellt maskulin föreställning om styrelseform och politisk makt blir modellen för den abstrakta medborgaren. Andra aspekter som de också lyfter som centrala att beakta handlar om betoningen i demokratibegreppet är på kollektiv rättvisa och jämlikhetssträvanden eller på individens rättigheter, samt om det politiska subjektet framställs som en kritisk och protesterande medborgare eller som en lydig och okritisk.

Sammanfattande kommentarer

I denna avhandling är det centralt att analysera både olika elevgruppers inflytandeförsök och den makt och kontroll som i skolan styr vad de kan agera inom, relationen mellan agentskap och strukturer. Med utgångspunkt i Bernsteins begrepp behandlas de båda programmen i studien som uttryck för två olika pedagogiska koder, även om också Ulmusskolans pedagogiska kod är av intresse. För att analysera makt och kontroll i den demokratifostrande undervisningen är det centralt att förstå styrkan i programmens och skolämnens klassifikation och inramning, men även i relationerna mellan lärare-elever och mellan grupper av elever exempelvis relaterat till kön. Att ställa kontextuella förhållanden i de båda praktikerna,

⁶ Jag använder Gordons begrepp utan att för den skull gå in närmare på själva medborgarskapsbegreppet. För diskussion om medborgarskap och gymnasieskolan, se till exempel Carlsson (2006).

med osynlig och synlig pedagogik, i relation till de könade och klassade relationer som framträder i klassrummen är av stort intresse. Vid analysen av den omsorgsbetonade koden i Barn- och fritidsprogrammet används Walkerdines resonemang om omsorgsfällor i en pedagogik där lärare hålls ansvariga för varje elevs personliga utveckling. I detta sammanhang används även Skeggs (1999) definition av omsorgsbegreppet, som innefattar en sammanblandning av att bry sig om (personnivå), och att ta hand om (professionsnivå).

Fokus i studien är på kommunikationen i den pedagogiska praktiken, där mötet mellan elevernas olika röster och den pedagogiska praktikens röst via klassifikation och inramning är centralt för förståelsen av både undervisningens innehåll och form och inflytandeprocesser. Bernstein pekar ut igenkänning och realisation som betydelsefullt att studera på individnivå, och indikerar därmed att det är viktigt att i själva inflytandeprocesserna fokusera vad olika elever säger eller skulle vilja säga, hur och när de framför det, samt vad de beroende på utfallet egentligen får inflytande över. Vem säger vad och varför, vem/vilka lyssnas på och varför, hur går de tillväga och vad anses vara ett legitimt sätt att utöva inflytande på? Här är Gordons begrepp om att utöva medborgarskap här och nu, om att agera som medborgare där plikter betonas mer än rättigheter, eller att bli medborgare i framtiden användbara. Sub-voices i form av kön och klass är i dessa sammanhang centrala att beakta.

Begreppen offentligt och privat används i studien dels för att benämna formen för olika sorters prat i klassrumssituationen, men även för att förstå hur det politiska subjektet framställs i undervisningen, vad som framställs som offentligt och vad som framställs som privat och vilket värde de båda tillmäts. Här är det också intressant att förstå om det främst är en kritisk och protesterande eller en lydlig och okritisk medborgare som framträder i undervisningen, och om betoningen i demokratibegreppet är på kollektiv rättvisa eller individuella rättigheter. När det gäller klassrumsdiskussioner används också skolrelaterat och personligt i innehållsrelaterade frågor men också kontextberoende/-oberoende för att förstå om resonemangen är vardagligt, konkreta eller mer generella, allmänna resonemang. Här avses bland annat att förstå vad processen av rekontextualisering innebär för eleverna i de båda klasserna och för deras möjligheter att påverka. Det handlar om att lära sig de principer för överföring och förvärv som råder vid skolan och i programmen samt vilken hjälp skolan härvidlag erbjuder.

De feministiska teorierna om demokratifostran och inflytande har funnits med ända sedan planeringsstadiet och påverkade bland annat urval och uppläggning av fältarbetet. Bernstein kom in under fältarbetet, och har sedan tillsammans med könsteorier varit betydande i avhandlingsarbetets olika delar som resultatframskrivning, analys och diskussion. I följande kapitel har denna teoretiska förståelse även haft inverkan på urvalet av

forskning om skolans demokratiundervisning samt om elevers inflytande i skolan, de forskningsfält som ligger närmast denna studie.

3. Forskningsöversikt

Denna studie spänner över två forskningsområden som avser samma praktik men som ofta studerats separat, skolans demokratifostrande undervisning och elevers inflytande i skolan (Forsberg, 1995; Öhrn, 2006). Kapitlet inleds med ett avsnitt där en översiktlig bild av de båda forskningsfälten kortfattat behandlas, samt hur sökningarna genomförts. Därefter redovisas forskning, samt i vissa fall utvärderingar och utredningar, som främst har relevans för denna studie. Jag gör inga anspråk på att ge en heltäckande bild av forskningsfältet – därtill är det alltför vittomfattande. När så är möjligt har jag försökt hålla mig till forskning om gymnasieskola och gymnasieelever, men eftersom denna är relativt begränsad tar jag även upp studier från grundskolan och, i några enstaka fall, högskolan. Både svensk och internationell forskning behandlas, men med övervikt för den svenska. Detta innehåll är fördelat på tre delvis överlappande avsnitt. De båda första behandlar undervisningen om och i demokrati, och den tredje belyser elevers inflytandeförsök i skolan. I samtliga tre fokuseras främst forskning om demokratifostrande undervisning och elevers inflytandeförsök i makt-, klass- och könsperspektiv, även om också annan forskning av intresse för studien finns med. Kapitlet avslutas med sammanfattande kommentarer, där denna studies möjliga bidrag tas upp.

Forskningsfältet och sökförfarandet

Varken skolans demokratifostran (Ekman, 2011) eller elevers inflytande (Forsberg, 2000) kan sägas vara ett enhetligt eller väl avgränsat kunskapsområde. Forsberg visar till exempel att innebörden av elevers inflytande i svenska rapporter innefattat en rad olika företeelser (t.ex. beslutsfattande, valmöjligheter, elevaktiva arbetssätt), men att studierna ändå har dominerats av en föreställning om inflytande som delaktighet i mer eller mindre formaliserade beslutsprocesser. Tolkningarna av vad demokrati är, hur den ska utövas och läras samt utbildningens roll i dessa processer skiljer sig även åt mellan länder (Davies, 1999). Internationella jämförande studier visar till exempel att Sverige och övriga nordiska länder har en bredare definition av demokratiundervisning än många andra länder (Birzúa m.fl., 2004).

Forsberg (2000) konstaterar att i Sverige bidrar även den tidigare dominansen av utredningar och utvärderingskaraktärer, ofta initierade av något statligt verk, till svårigheten att se fältet som ett utvecklat kunskapsområde (t.ex. Danell m.fl. 1999; Skolverket, 1993, 2010a; SOU 1991:12; SOU 1996:22). Dessa undersökningar uppvisar ofta en bild av elever

med ringa inflytande och en skola som har svårigheter med demokratiuppdraget. Från 90-talet och framåt har forskningsintresset för elevers inflytande och skolans demokratifostran ökat i Sverige, och sådan forskning bedrivs numera inom flera vetenskapliga discipliner som pedagogik, pedagogiskt arbete, statsvetenskap, sociologi och psykologi, där pedagogik är det mest framträdande följt av statsvetenskap (Ekman & Todosijevic, 2003; Ekman, 2011). Ekman (2011) konstaterar i en kunskapsöversikt som rör skolans demokratifostran att studierna till stor del är spridda och samarbete eller synlig spridning av kunskap mellan disciplinerna saknas. Han konstaterar vidare att även om intresset ökat så finns det fortfarande förhållandevis lite empirisk forskning om demokratifostrande verksamhet i skolan, däremot många texter som lyfter fram betydelsen av en sådan skola.

Ett storskaligt internationellt samarbete med jämförande studier av ungdomars fostran till demokratiska medborgare bedrivs i regi av the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Det handlar dels om *IEA Civic Education Study (CivEd)* som genomfördes 1999 bland 14-15-åringar i 28 länder, och 2000 bland gymnasieungdomar i 16 länder. Undersökningarnas resultat har publicerats i två internationella rapporter (Torney-Purta m.fl., 2001; Amadeo m.fl., 2002), två svenska nationella rapporter (Skolverket, 2001, 2003a) samt en mängd nationella rapporter i olika länder. *CivEd*-undersökningen följdes sedan upp 2009 med *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* bland 14-15-åringar i 38 länder (Schulz m.fl., 2010; Skolverket, 2010b). Syftet med studierna är att utveckla kunskap om skolans demokratifostrande funktion samt att kartlägga elevers kunskaper, engagemang och attityder i samhälls- och demokratifrågor.

Under 2000-talet finns även i Sverige några exempel på forskargrupper som arbetat med större forskningsrådsfinansierade projekt, exempelvis forskarna som studerat *Utbildning som deliberativ kommunikation* under ledning av Tomas Englund (Englund, 2005). Studierna utgår från teorier om deliberativa samtal, som syftar till att olika argument och synsätt ges utrymme och att den andres argument lyssnas på och respekteras. I samtalen ingår även en tydlig strävan att nå konsensus. Vidare har Elisabet Öhrn dels varit projektledare för *Ungdomar som politiska aktörer* (Kamperin, 2005; Öhrn, 2005), dels det projekt som denna avhandling är en del av (Öhrn m.fl., 2011b). Denna forskning har sin grund i kritisk forskning, där frågor om makt och motstånd fokuseras. Centralt är att i analysen av till exempel ungdomars försök att påverka i skolan förstå betydelsen av strukturella faktorer som klass och etnicitet för olika flick- och pojkggruppers möjlighet att positionera sig i skolsammanhang. Det handlar också om den grupp som i Sverige arbetat med *Ungas demokratiskolor i internationell belysning* under ledning av Erik Amnå (Allodi m.fl., 2007), där *CivEd*-

materialet 1999/2000 utgjort den gemensamma databasen. Ytterligare en grupp har belyst ungdomars erfarenhet av demokrati i och utanför skolan i projektet *Att lära sig demokrati* under ledning av Carl Anders Säfström (Säfström m.fl., 2007).

Forskningsområdet kännetecknas av stora variationer när det gäller det empiriska materialet. Förutom redan nämnda storskaliga enkätundersökningar i regi av IEA och de studier som bygger på det datamaterialet (t.ex. Almgren, 2006; Ekman, 2007) finns etnografiska studier (t.ex. Kamperin, 2005; Rönnlund, 2011; Öhrn, 1997, 2005), mikroanalyser av inspelade samtal (t.ex. Tholander, 2005; Liljestrand, 2002), intervjustudier (t.ex. Eriksson, 2006; Grannäs, 2011), dokumentstudier av reformtexter och styrdokument (t.ex. Båth, 2006; Carlbaum, 2012; Olson, 2008) och läromedel (t.ex. Bronäs, 2000; Englund, 1999) samt teoretiska studier (t.ex. Englund, 2003; Lundström, 1999; Roth, 2003).

Sammantaget ger detta en tämligen komplex bild av det kunskapsområde som denna studie skriver in sig i, och sökningsförfarandet har inte varit enkelt. Sökningar på begreppet elevers inflytande⁷ ger endast få träffar som rör forskning och flertalet från Sverige. Detta gäller såväl formellt inflytande (Forsberg, 2000), som den del som behandlar det mer informella i den dagliga skolverksamheten (Davies, 2002; Davies & Kirkpatrick, 2000). Om man utökar sökningen till att också gälla den forskning som fokuserat informellt inflytande i form av ungdomars röst och motståndshandlingar i skolan finns istället en omfattande forskning främst i Storbritannien och USA (t.ex. Fine & Weis, 2003; McRobbie, 2000; Willis, 1977). En del forskning om elevers inflytande finns även under demokratiundervisning men är svår att hitta. Sökningar på demokratifostran/-utbildning⁸ och närliggande begrepp ger en närmast ohanterlig mängd träffar, många utanför fokus i denna studie (jfr Colnerud, 2004). Litteraturlistor i avhandlingar och artiklar inom området har varit till god hjälp, även en del handböcker (t.ex. Skelton, Francis & Smulyan, 2006). Arbetet med forskningsöversikten kan närmast beskrivas som en ständigt pågående process med en prövande hållning till vad som kan vara relevanta studier.

Undervisning om demokrati

Framställning av demokrati och demokratiska subjekt

När det gäller innebörden i demokratibegreppet visar policyanalyser inom skolområdet, både i Sverige och internationellt, att en förskjutning har skett

⁷ De sökord jag använde var elevinflytande/elevs inflytande och pupil/student influence, participation eller consultation, samt pupil/student voice, resistance eller power.

⁸ Här använde jag i första hand sökorden demokratifostran /-undervisning samt democratic education och democracy fostering. Till viss del använde jag även citizenship education och civic education.

under senare år. Det handlar om neoliberala influenser som inneburit en förändring från en förståelse av demokrati som jämlikhet och kollektiv rättvisa till valfrihet och individuella rättigheter (t.ex. Arnot, 2006a; Beach & Dovemark, 2011; Englund, 2003; Gordon, Lahelma & Beach, 2003). En likartad utveckling framträder i avhandlingar med analyser av svenska reformtexter och läroplaner/styrdokument i gymnasieskolan (Båth, 2006; Carlbaum, 2012), högskolan (Sjöberg, 2011) och grundskolan (Lofors-Nyblom, 2009; Olson, 2008).

Bronäs (2003a), som studerat läroböcker i samhällskunskap på gymnasiet 1950-1999, drar slutsatsen att tonvikten läggs på att ge faktakunskaper om formell demokrati och formellt inflytande medan en mer kritisk hållning marginaliseras. Protestaktioner som är vanliga bland ungdomar, till exempel demonstrationer, framställs som oacceptabla genom skrivningar om gatans parlament och tal om lagbrott. Denna förståelse av demokrati som presenterades i läromedlen var det som Säfström med flera (2007) fann att skolans demokratiundervisning okritiskt utgick från. Liknande rön framkom i studier av Oscarsson (2005), Eriksson (2006) samt Bernmark-Ottosson (2005).

Marginalisering av kritik och protester från eleverna framkommer även i forskning som studerat förståelsen av elever som demokratiska subjekt i skolan, med en stark betoning på ett framtida medborgarskap. Grannäs (2011), som intervjuat 16-19-åringar, drar till exempel slutsatsen att förhållningssättet mot framtiden gjorde att fokus på rådande villkor i skolpraktiken kunde tonas ner, och att elevers synpunkter på undervisningen inte behövde tas på allvar eftersom de inte ansågs vara mogna för detta inflytande ännu. Liljestrand (2002) som analyserat videoinspelade samtal i gymnasieskolan noterade att lärarna såg elever som ännu ej kapabla att fullt ut kunna fördjupa sig i politiska frågor. Gordon med kollegor (2000a) observerade hur finska högstadieläroverens rättigheter i skolan var starkt kringskurna i jämförelse med de vuxnas. Trots att det endast är få medborgarrättigheter som begränsas av åldern, så behandlades ändå eleverna som medborgare i vardande och deras plikter och ansvar betonades mer än deras rättigheter här och nu. De noterade hur särskilt flickors agerande var kringskuret av krav på ansvar och kontroll.

Det finns flertalet forskare som konstaterar att medborgarskap behandlas som om det vore ett neutralt begrepp i undervisningen, trots att det i praktiken framställs med strukturella skillnader. Den dominerande uppfattning om medborgarskap som lärarstudenter från fyra europeiska länder uttryckte, fokuserade män som familjeförsörjare och aktiva i det offentliga samhället (Arnot m.fl., 2000). Förståelsen av kvinnor kopplades istället till hem och familj. Medan det offentliga livet värderades högt i definitionen av medborgarskap, så saknades den privata sfären helt. Likartade könsskillnader med västerländska män i offentligheten som

outtalad mall för förståelsen av medborgarskap framträdde i undervisningen i finska och brittiska högstadieskolor (Gordon & Holland, 2003), i kursinnehåll (Paechter, 1998) samt i läroböcker i samhällskunskap (Bronäs 2003b).

Schwartz' (2010) och Bournes (2003) etnografiska studier från skolor i invandrantäta förortsområden i Sverige och Storbritannien ger exempel på lärares diametralt olika förhållningssätt till kritiska diskussioner om elevernas uppväxtvillkor i undervisningen. I Schwartz' studie, som rör Monroe pedagogiken, pratade lärarna om att "nollställa bakgrunder". Att bortse från strukturella faktorer som elevernas sociala och ekonomiska bakgrund sågs som ett sätt att tackla problemen med svaga skolresultat som området dragits med. Läraren i Bournes studie beaktade istället ständigt elevernas bakgrund genom att bland annat lägga in texter med anknytning till deras vardagsliv i undervisningen i engelska. I båda verksamheterna handlade det om synlig pedagogik med tydliga ramar både för vad som skulle göras och hur man skulle uppföra sig i klassrummet. Däremot fanns skillnader avseende elevernas möjlighet till reflektion och problematiserande diskussioner om sin egen situation och strukturella frågor. Medan sådana inte förekom alls i Schwartz' studie, var det återkommande inslag i Bournes, där läraren också samtidigt som hon undervisade eleverna i engelska lärde dem sätt att kritiskt granska samhällsfenomen. Bourne drar slutsatsen att läraren strävade mot att eleverna skulle få högre poäng på examinationer, samtidigt som hon förberedde dem för ett framtida liv som aktiva samhällsmedborgare.

Kritisk granskning och demokratikunskaper

I flera studier framträder skillnader mellan gymnasieprogram i samma kärnämneskurser, där elever vid studieförberedande program generellt får ta del av ett innehåll med större komplexitet och abstraktion än de yrkesförberedande som istället erbjuds ett mer förenklat och vardagligt innehåll (Bronäs, 2000; Norlund, 2009). Bronäs rapporterar att samhällskunskapsböckerna som var avsedda för de yrkesförberedande programmen ofta gav en så förenklad bild av centrala samhällsfenomen att viktiga sammanhang gick förlorade. Norlund konstaterar att, även om den kritiska läsningen i svenskämnet generellt handlade för mycket om att akta sig för det falska och erbjöd för lite ställningstaganden för alla elever, så reducerades detta innehåll till något vardagligt och ytligt i yrkesprogrammen. Det vardagliga innehållet följdes inte heller upp med aktiviteter och innehåll med högre komplexitet och abstraktion. Hellsten och Pérez Prieto (1998) drar utifrån likartade resultat slutsatsen att den så kallade anpassningen av kärnämnesinnehåll till yrkesprogrammen, snarare var en förenkling och minskning av de studieförberedande programmets innehåll. Yrkeseleverna fick på så sätt inte bara en sämre undervisning utan

sågs också som avvikare från det ”normala” och hade svårare att hävda sig betygsjämsamt.

Hellsten och Pérez Prieto (1998) noterade också att elever vid yrkesförberedande program ofta betraktades som några som får vara glada om de klarar godkändnivån i de flesta ämnen, en sorts marginalisering på programnivå. Skolinspektionen (2011a), rapporterar likartade resultat i en kvalitetsgranskning av samhällskunskapsundervisningen i yrkesprogram, men där lärares förväntningar skilde sig åt mellan skolor. På vissa skolor präglades undervisningen av uppfattningen att yrkes elever varken var intresserade av samhällskunskap eller mer än godkänt i betyg, något de menar utgjorde ett hinder för en likvärdig demokratifostran.

När det gäller demokratisk kompetens bland svenska gymnasieungdomar visar resultatet i *CivEd 2000* på betydande skillnader mellan de elever som har höga respektive låga resultat, bland annat relaterat till gymnasieprogram. Vidare framkom att intresse och deltagande i politik har ett klart samband med kön och social klass (Skolverket, 2003a). Om man enbart analyserar könsaspekten var gruppen män och kvinnor generellt sett lika kunniga, men medan männen kunde mer om ekonomiska samband så kunde kvinnorna mer om jämlikhet och mänskliga rättigheter. Om också programaspekten beaktas, hade elever på manligt dominerade yrkesförberedande program lägst resultat (Skolverket, 2003). Lägst politiskt självförtroende hade eleverna på kvinnligt dominerade yrkesprogram, och högst resultat när det gällde både politiskt självförtroende och demokratikunskaper hade eleverna på Naturvetenskapsprogrammet (Ekman, 2007).

Den demokratifostrande verksamhetens plats

Dovemark (2004) observerade att frågor som rörde demokratiska aspekter i undervisningen överlag hade en svag position. Säfström med flera (2007) rapporterar, utifrån intervjuer med 16-19-åringar, att lärare vanligtvis hanterade elevers uttryck för motstånd med att betrakta deras synpunkter som privata. Bakom lärarna stod istället skolan och i förlängningen också staten, och det handlade då snarast om att upprätthålla redan bestämda regler än att förhandla om vad som skulle gälla. Thornberg (2006) som studerat värdepedagogik i förskoleklass och grundskola, noterar att arbetet med regler och normer till stor del var oplanerat och reaktivt samt ofta oreflekterat och omedvetet från lärarnas sida. Beane och Apple (2007) som skrivit om demokratiska skolor i USA drar slutsatsen att demokratifostran i skolan inte bara kommer av sig själv, utan den måste, som all annan skolverksamhet, planeras för, genomföras, reflekteras över och utvärderas.

Fritzen (2003) och Thornberg (2006) rapporterar att ämnes- och demokratiuppdraget uppfattas som två fristående uppdrag, ofta som konkurrenter om tid som upplevs vara begränsad. Att uppdragen är åtskilda

har även lett till att demokratiuppdraget ofta relaterats till det som Fritzén benämner som didaktikens formaspekt (hur), medan ämneskunnande istället ofta relateras till didaktikens innehållsaspekt (vad). Hon menar att detta lett till att ämnesdidaktik diskuterats fritt från normer och värden, medan värdegrundsfrågor diskuterats utan koppling till ämneskunnande.

När det gäller förutsättningar för demokratifostran i skolan och lärarutbildningen, pekar Larsson (2003), på att risken är stor att ingen lärargrupp får tillräcklig kompetens för att utföra detta uppdrag. Wahlgren (2009), som specifikt studerat jämställdhetsarbetet i gymnasieskolan, noterade till exempel att lärarnas kompetensutveckling endast bestod av det hon kallar en "quick-fix" i form av en föreläsning i början av terminen för att påminna om vad som står i läroplanens värdegrundsformuleringar. Larsson (2003) menar att ett uppdrag som alla ska vara lika kvalificerade och ta lika stort ansvar för oavsett verksamhet, samtidigt som uppdraget i jämförelse med traditionella ämnen har en marginell plats i lärarutbildningen, leder till en obalans mellan ämnesområden i skolan.

Undervisning i demokrati

Organisering av inflytande

När det gäller skolors arbete med elevers inflytande visar både utvärderingar och forskning på en förskjutning från formella till mer informella former (t.ex. Skolverket, 2010b; Rönnlund, 2011). Den formella strukturen med klassråd där hela klassen är samlad med lärare för att diskutera frågor, som sedan via representanter lyfts till elevråd för att därefter återkopplas har spelat en central roll för det elevdemokratiska arbetet i svensk skola sedan 1960-talet (Ekman, 2007). Formen med klassråd och representativa elevråd förekommer även i flertalet europeiska (Davies & Kirkpatrick, 2000) och utomeuropeiska länder (Silva, 2001). Även om det i en europeisk komparativ studie framgår att deltagande i formella råd är betydligt vanligare i Sverige, Norge och Danmark än i övriga länder (Torney-Purta & Barber, 2004), så har samtidigt tilltron till och engagemanget i elevråd och liknande sjunkit över tid (Skolverket, 2010b).

I många studier från 1990-talet och framåt framträder ett mer informellt inflytande som dominerande i skolan i såväl enkätundersökningar (t.ex. Skolverket, 2003a, 2010b) som i observationsstudier (t.ex. Dovemark, 2004; Kamperin, 2005; Öhrn, 2005). I en internationell jämförelse utmärker sig svenska skolor som särskilt framträdande när det gäller att ha ett öppet samtalsklimat under lektioner där elever ges möjlighet att informellt framföra åsikter för att genom detta kunna påverka undervisningen (Davies, 2002; Davies & Kirkpatrick, 2000).

Det mer informella inflytandet beskrivs i Rönnlunds (2011) och Dovemarks (2004) avhandlingar från grundskolan som tämligen

individcentrerat. Elevers individuella åsikter efterfrågades genom att läraren, i och för sig ofta i helklass, uppmanade elever att säga vad de tyckte i en fråga. Därefter sammanställde läraren själv resultatet och fattade beslut i efterhand. Rönnlund konstaterar att denna form av informellt inflytande inte var något som gemensamt diskuterades eller planerades för på skolorna, utan det var upp till varje lärare att genomföra som hon/han fann bäst. Lärarna uttryckte inte heller explicit, eller diskuterade med eleverna, om vad det skulle handla om eller hur inflytandet kunde fungera. Davies (1999, s 134) drar slutsatsen att om en skola vill utveckla elevers inflytande, åtminstone delvis, så innebär det att elever behöver en period av "trial and error", att både få lära sig beslutsfattande och att ta ansvar för besluten. Det är något som kräver ett medvetet pedagogiskt arbete.

En individuell inflytandeform rapporteras också från flertalet studier där elever själva i större utsträckning planerar sitt arbete. Österlind (1998) som studerat elevers "egna arbete", drar till exempel slutsatsen att arbetssättet leder till en individualisering av elevernas kontakt med lärare på bekostnad av diskussioner av gemensamma frågor i grupp. Dovemark (2004) rapporterar att eleverna i större utsträckning än tidigare både planerar och utvärderar sitt eget arbete på individnivå. Hon poängterar dock att elevernas individuella inflytande begränsar sig till frågor som när, var och hur mycket samt vilket innehåll inom redan bestämda områden som ska bearbetas. Vinterek (2006) konstaterar utifrån likartade resultat att skolans metodarsenal snarare krympt än vidgats med detta arbetssätt, det är främst hastighetsindividualisering som används. Elevers individuella ansvar och inflytande över planeringen av tid är det som ökar vid "öppna arbetspass", och elevernas frihet består främst i att välja i vilken ordning de tar itu med olika uppgifter (se även Nyroos, Rönnberg & Lundahl, 2004). Mer kvalitativa frågor med till exempel kritiska diskussioner om vad som kan innefattas i innehållet uteblir däremot (Dovemark, 2004). Att lärare i större utsträckning tillmötesgår elevers val betyder därmed inte nödvändigtvis att de också har större inflytande över sitt lärande, det är fortfarande bestämt av andra vad som är viktigt, rätt och fel. Utifrån brittisk forskning med likartade resultat från högstadienivå drar Arnot (2006a) slutsatsen att risken är stor att den individualiserade utbildningen blir mer en kontroll- och regleringsmekanism än en demokratisk frihet för eleverna. Vid misslyckande blir skulden elevens trots att till exempel innehåll och kriterier för vad som erkänns fortfarande ligger utanför elevens påverkansmöjligheter.

Innehåll i och vuxnas hållning vid elevers inflytande

När det gäller vilka områden eller frågor elever inbjuds att ha inflytande över visar en närmast samstämmig bild från forskning att det mycket sällan, oavsett skolform, handlar om undervisningens innehåll och arbetsformer (t.ex. Denvall, 1999; Kamperin, 2005; Öhrn, 2005). Vissa skillnader

framträder ibland beroende på ämne. Till exempel rapporteras hur elever i större utsträckning inbjuds till inflytande i idrott än övriga ämnen (Kamperin, 2005; Rönnlund, 2011) medan det nästan aldrig sker i matematik (t.ex. Beach, 1999a). Dessa skillnader framstår dock som små när det gäller innehållsaspekten. Swahn (2006) observerade hur både lärare och elever i gymnasiet uppfattade innehållet som obligatoriskt utifrån de skrivningar som finns i kursplaner och i läroböcker. Det friutrymme som finns i kursplanerna, styrde lärarna över helt. Forskning från grundskolan visar samma sak; eleverna inbjöds främst att ha inflytande över frågor om trivsel (Denvall, 1999), klassresor och klasströjor (Rönnlund, 2011) och, som Elvstrand (2009) observerade, förhållanden som låg i gränslandet mellan skola och fritid, exempelvis rasterna.

Lärarens roll och position framstår i flertalet studier som direkt avgörande för elevernas möjlighet till inflytande, oavsett inflytandeform. Denvalls (1999) studie från högstadiet belyser till exempel lärarens nyckelposition när det gäller elevers möjlighet till inflytande i olika råd, genom att de så tydligt satte mötesagendan. De förbjöd elever att ta upp undervisningsfrågor i undervisningsrådet med motivering att det blev utpekande och istället bäst diskuterades med respektive lärare. Däremot var det tillåtet att behandla elevers uppförande under matsals- och bussrådets möten, här skulle inte samma personliga hänsyn tas. Denna maktobalans bidrog till att eleverna i råden inte kunde lyfta de frågor som för dem var mest angelägna, nämligen de som gällde kvaliteten på undervisningen (Denvall, 1999). Denvall drar slutsatsen att när elever inbjuds att ha inflytande över trivselbefrämjande åtgärder påverkas inte maktbalansen på skolan till elevernas fördel eftersom det utgör perifera aktiviteter utan större betydelse för undervisningen.

Även när det gäller klassråden ser man en maktobalans mellan lärare och elever. När elever i Rönnlunds (2011) studie från årskurs nio tog upp problem kring undervisning på klassråden hänvisades de istället att gå till de berörda lärarna. Brumark (2010) noterade hur klassråden närmast framstod som "på låtsas" genom att elever skulle agera ordförande och sekreterare medan de vuxna ändå ytterst styrde. Thornberg (2006) observerade att klassrådet fungerade skendemokratiskt då flera beslut egentligen redan var tagna av lärarna innan diskussionen med eleverna. Det syftade snarare till att lära elever vad de skulle tycka och samtidigt få dem att tro att det är något de själva haft möjlighet att påverka. Davies (2002) belyser hur man kan förstå den typen av inflytandesituationer som kontrollerande och disciplinerande från skolors sida, snarare än som främjande av elevers makt.

Skillnader relaterat till undervisningskontext

I några studier framträder skolkontexter med höga prestations- och effektivitetskrav som bidragande till elevers begränsade möjligheter till inflytande. Fielding (2001, 2004) observerade till exempel att både lärare

och elever i high school (motsvarande svenskt gymnasium) i England valde bort värdediskussioner och inflytandefrågor med argument att det gick snabbare om läraren kunde förmedla exakt det som efterfrågades. Han drar slutsatsen att denna så kallade skoleffektiva undervisning bidrar till att skapa hierarkier och att tappa kontakten med värdegrunden. Arnot & Reay (2004) visar i en studie från en likartad miljö i högstadiet att elevers möjligheter att delta och utöva inflytande varken var klass- eller könsneutrala. Eftersom undervisningen byggde på att eleverna skulle vara självständiga, kunna lösa problem och ta ansvar över det egna lärandet så som värderades som hög kvalitet i skolan gynnades barn från hem där man var van att prata på detta sätt. Undervisningsformen framstod som särskilt gynnsam för flickor från medelklasshem, men också för pojkar från denna miljö, medan pojkar från arbetarklass missgynnades.

I Skolverkets (1998) utvärdering av fem gymnasieprogram efter införandet av en ny läroplan 1994 konstateras skillnader i uppfattningen om det informella inflytandet mellan programmen. Här framträdde, liksom senare i Bertilssons (2007) och Lidegrans (2009) studier, ett mönster där NV-elever uppfattades vilja överlåta åt läraren att bestämma innehåll och arbetssätt med motiveringen att lärandet blir mer effektivt och sker snabbare. I BF- och Medieprogrammet uppgav lärarna att eleverna deltog aktivt och kollektivt i utformningen av innehåll och arbetssätt i det egna arbetet. I Industri- och Elprogrammet beskrevs mer av en mästare-lärlingsrelation, där eleven individuellt hade inflytande över det egna arbetet och där relationen lärare-elev blev alltmer jämställd under utbildningens gång.

Wiklund (1998) som skrivit en licentiatavhandling om gymnasieelevers upplevelser av inflytande redovisar liknande skillnader relaterat till programtyp. Elever vid de yrkesförberedande programmen upplevde sig ha större inflytande än de vid studieförberedande dito. Hon noterade även en skillnad på ämnen, med större upplevt inflytande över karaktärsämnen än i svenska och engelska. Denna skillnad kopplar Wiklund bland annat till olikheten i traditioner vid olika program, där lärare vid de yrkesförberedande programmen i större utsträckning betraktar eleverna som blivande kollegor samt att närheten till ett yrkeskollektiv är större här än på studieförberedande program.

Gordon, Holland och Lahelma (2000a) observerade i finska och brittiska högstadieskolor skillnader mellan hur olika elevgrupper kände igen sig och kunde agera i skolans verksamhet och i den fysiska miljön. Överlag var exempelvis flickors användning av rummet både kroppsligt och röstmässigt mer strikt reglerad än pojkars. Denna differentieringsproblematik diskuterades inte, och forskarna menar att i tystnaden och bristen på tydliggörande samtal kan ojämlikhet inte bara döljas utan även byggas in i skolsystemet.

Ett ofta refererat resultat när det gäller elevers inflytande i skolan kommer från Almgrens (2006) avhandling som bygger på analyser av data från *the IEA Civic Education Study 1999*. Det handlar om att ju mer direkt inflytande elever hade över undervisningen, formellt eller informellt, ju lägre kunskaper i demokrati- och samhällsfrågor hade de, medan det omvända gällde för deliberativa diskussioner där istället eleverna hade hög politisk kunskap. Vidare var det en stor övervikt av elever med invandrabakgrund och föräldrar med lägre studier vid de förstnämnda skolorna och stor övervikt av elever med högutbildade föräldrar vid de senare. Almgren drar slutsatsen att det fanns en omgivningseffekt som berodde på skolmiljön, där elever vid skolor med stor andel barn till föräldrar med låg utbildning och hög invandrantäthet hade lägre resultat på testet oavsett vilken bakgrund de själva hade. Men hon drar också slutsatsen att en undervisning med deliberativa samtal tycks vara mer gynnsam för elevers politiska kunskaper och att direkt inflytande har negativ inverkan på elevers dito. Frågan är dock vad som är orsak och verkan här och vad det är för kunskap som mäts. Enligt Fritzés (2003), som forskat på bedömning av demokratisk kompetens, fokuserar undersökningar som *CivEd* främst faktakunskaper om demokrati, medan kunskaper i demokrati i stort sett inte finns i testet. Hon menar dessutom att de senare är svåra att standardisera. De kunskaper som elever möjligen kan ha erhållit genom att agera inflytande i exempelvis elevråd mäts i så fall inte i detta test.

Elevers inflytandeförsök

Vad elever försöker påverka

Av både utvärderingar och forskning framgår att elever överlag vill påverka mer än de blir inbjudna till (t.ex. Rönnlund, 2011; Skolverket, 2010b; Öhrn, 2005). Generellt vill elever också kunna påverka inom ett bredare spektrum än vad de erbjuds, med allt från frågor om mat och miljö, att förhindra nedskärningar och få behålla en uppskattad lärare till frågor om undervisningens kvalitet (t.ex. Öhrn, 2012). När det gällde frågor om mat och att få behålla lärare vid nedskärningar visade eleverna på stor medvetenhet om ekonomins begränsande effekt på deras inflytandemöjligheter. I flera studier framstår de undervisningsrelaterade frågorna som mest angelägna att påverka enligt elevernas egna utsagor (t.ex. Denvall, 1999; Rönnlund, 2011).

Hur elever försöker påverka

Som framgick i föregående avsnitt visar både utvärderingar och forskning att elevers engagemang i elevråd och motsvarande sjunkit över tid. Ett genomgående mönster såväl i svenska (t.ex. Rönnlund, 2011; Skolverket 2010b; Öhrn, 2005) som i internationella undersökningar (t.ex. Alderson,

2000) är att elever överlag upplever stora brister i sådan verksamhet. Elevråden beskrivs till exempel av elever som betydelselösa (Öhrn, 1997, 2005), tidsödande (Brumark, 2010; Rönnlund, 2011), som behandlar oviktiga frågor utanför undervisningen (Denvall, 1999; Rönnlund, 2011) och som har svårigheter att nå ut till andra än representanterna (Denvall, 1999).

I några studier framträder en viss könsförskjutning när det gäller elevers engagemang i skolans råd. Wernersson och Öhrn (1995) noterar till exempel att medan elever på 70-talet uppgav att elevrådet var pojkars angelägenhet, så sade de 20 år senare att det var flickors. Frånsett denna skillnad var uppfattningarna om könsmönstren i skola och omgivande samhälle påtagligt stabila över tid. Resultatet med övervikt av flickor som engagerar sig i rådsverksamheter styrks i Rönnlunds (2011) avhandling. Davies (2002) undersökning från 5 europeiska länder tyder på att elevrådsarbete förknippas med omhändertagande och ansvarstagande verksamhet och därmed mer med flickors ageranden än pojkars. I några studier framkommer att elever som engagerat sig i elevråd främst kommer från medelklasshem (t.ex. Rönnlund, 2011) och på gymnasiet från studieförberedande program (Hellsten & Pérez Prieto, 1998).

Aktuell forskning visar att elever främst använder sig av informell dialog med lärare och kamrater när de försöker utöva inflytande i skolan (t.ex. Skolverket, 2010b; Dovemark, 2004; Elvstrand, 2009; Öhrn, 2012). Vissa könsrelaterade skillnader framträder när det gäller att agera i klassrummet mer generellt, om än inte på ett helt entydigt sätt. Här finns forskning som har varit sysselsatt med frågor om makt, kön och inflytande kopplat till vem som syns och hörs i klassrummet mer allmänt. Äldre studier från 70- och 80-talet visar hur pojkar närmast totalt dominerade det offentliga talutrymmet i klassrummet (Wernersson, 1988). Även i senare studier beskrivs pojkar kunna utöva inflytande och ha betydligt mer handlingsutrymme än flickor genom att de dominerar både det offentliga samtalet och rummet (t.ex. Lahelma & Öhrn, 2003; Lynch & Lodge, 2002). Samtidigt framträder en mer varierad och mindre entydig bild av flickors och pojkars agerande där inte flickor så ensidigt beskrivs som underordnade (t.ex. Öhrn, 1990, 1998). Holm (2009), som jämfört elevers uppfattningar om könsmonster i skolan med motsvarande enkätundersökningar från 1977 och 1993, noterar både likheter och förändringar över tid. Trots en förändring där flickor i större utsträckning än tidigare framställs som synliga aktörer som lägger fram förslag i klassrumsdiskussioner uppger fler än tidigare att det är bättre att vara av manligt än kvinnligt kön. Detta tolkar Holm som att strukturerna på handlingsnivå i skolan tycks ha utjämnats något medan de fortfarande är oförändrade på den symboliska nivån.

Öhrn (2002a) belyser i en kunskapsöversikt att könsmönstren i skolan delvis tycks variera mellan olika sociala grupper samt beroende på olika utbildnings- och undervisningssammanhang. I några studier beskrivs

exempelvis variationer relaterade till ämne och innehåll, där främst flickor deltog i klassrumssamtalen när det handlade om sociala och medmänskliga förhållanden (Öhrn, 1990), medan främst pojkar deltog när det gällde politik och historia (Hjort, 1984). Jormfeldt (2011) som undersökt skoldemokrati och den könsuppdelade gymnasieskolan kommer fram till att pojkdominerade grupper, oavsett program, har en negativ effekt för erfarenheter både när det gäller inflytande och diskussion. Wirdenäs (2002), som undersökt elevers diskussioner om musik, noterar skillnader mellan programmen. Elever från studieförberedande program både argumenterade mer, visade större intresse för varandras åsikter och utstrålade större självförtroende än elevgrupperna från de yrkesförberedande programmen. På könsnivå skilde sig de båda pojkgруппerna mest, medan flickorna i båda grupperna låg närmare medelvärdet. Wirdenäs betonar dock också att det var enbart på yrkesprogram som det förekom att elever distanserade sig och närmast visade ointresse för uppgiften att samtala med varandra under inspelningen.

När det mer specifikt gäller situationer då elever informellt driver frågor för att påverka framträder också vissa könsskillnader relaterade till samhällsklass. Öhrn (1997; 2005) har till exempel i två olika studier i årskurs nio observerat hur ungdomar från företrädesvis medelklassbakgrund själva framhöll samtal och överläggningar med lärare som viktiga när de ville föra fram synpunkter i skolan. Det var ytterst sällan de förde fram kritik, och de beskrev inte samtalen som att de drev frågor för att påverka, utan mer som kontinuerliga inslag i vardagen. I den ena klassen var det främst pojkarna som dominerade det offentliga talutrymmet, och via diskussioner med läraren kunde de indirekt påverka lektionsinnehållet. Både flickor och pojkar i dessa klasser gav uttryck för att de trodde att möjligheten att påverka berodde på individuella förmågor, och att lärare förväntades lyssna på "duktiga" elevers förslag. I de andra klasserna, som var dominerade av arbetarklassungdomar, pratade de istället om värdet av att vara många och eniga när de ville påverka något. I studien från 1997 var det främst en grupp flickor, som med stöd av varandra, drev frågor offentligt för hela klassen (se även Kamperin, 2005). Även om klassens pojkar, i likhet med flickorna, trodde på kollektivet som en förutsättning för påverkan, så var de ofta tysta och uppgav att de var rädda att påverkansförsök skulle kunna påverka betygen menligt.

Inflytandeförsök i skolan relaterat till olika subkulturer

Det finns en omfattande forskningstradition som velat ge röst åt marginaliserade ungdomsgrupper, och som visat hur det omgivande samhället har varit centralt för att förstå dessa gruppers motstånd och påverkansförsök i skolan. En ofta refererad studie i detta sammanhang är Willis' (1977) *Learning to labour*. Willis följde i en etnografisk studie från

en engelsk skola en grupp arbetarklasspojkar, som gjorde motstånd mot skolkulturen utifrån en identitet som blivande industriarbetare. Det var ett utåtriktat, kollektivt motstånd som innebar att pojkarna erhöll viss makt och skaffade sig en relativ frihet gentemot skolans mer teoretiska undervisning. Samtidigt ledde deras motstånd till att de straffades ut sig från skolan och var bundna till ett liv som industriarbetare med en relativt underordnad position i samhället. Weis (1990) som genomfört en etnografisk studie bland arbetarklasspojkar i USA, noterade inte denna öppna kritik och motståndshandlingar mot skolan även om pojkarna var kritiska. Hon noterar samtidigt att den avindustrialisering som skett, lett till att yrkesidentiteten efter skolan förändrats för dessa pojkar jämfört med Willis' "lads", och drar slutsatsen att när arbetsmarknaden förändras, förändras också förutsättningarna för dessa ungdomars motstånd i skolan.

Inom denna forskningstradition som många menar startade med Willis' studie (t.ex. Arnot, 2006b), var det ett starkt fokus på pojkars, företrädesvis från arbetarklass, aktiva motstånd. Längre framstod flickor i dessa studier, särskilt de från arbetarklass, som passiva (Öhrn, 1997). Parallellt, men också senare, kom dock ett antal studier som fokuserade flickors strategier för att hantera sin situation i skolan, där det framkom att även om inte flickor gjorde motstånd med samma typ av öppen konfrontation, så var de inte passiva. McRobbie (2000) rapporterar till exempel hur några arbetarflickor i en brittisk skola inte deltog i offentligheten, utan försökte skapa sig ett eget utrymme i klassrummet genom att prata privat med varandra, skratta etcetera. Ibland var de kritiska men gick sällan till öppen konfrontation. Griffin (1985) observerade att de unga arbetarflickorna i större utsträckning än pojkarna bildade små vänskapsgrupper i skolan, där de tillsammans försökte undvika lärarens kontroll. Det kunde ske genom att skolka eller under lektionstid ägna sig åt annat än studierna, till exempel läsa veckotidningar, skicka lappar, dagdrömma men utan att öppet störa lektionerna. Även Davies (1984) som observerade en grupp arbetarflickor i en engelsk skola såg dem sällan gå i öppen opposition, däremot laborera med sin närvaro och arbetsinsats under lektioner. Mac an Ghaill (1988) rapporterar från en brittisk skola där några av flickorna inte i första hand kände sig underordnade på grund av sitt kön utan snarare sin etnicitet som svarta. Flickorna beskrev en undervisning som upphöjde den västerländska synen på världen som allmängiltig och sann. Denna historieskrivning tog de i och för sig avstånd från, men inte på ett öppet konfronterande sätt. Istället beskrev de hur de genom att prestera väl visade sig intellektuellt överlägsna.

I tidigare studier är det sällsynt att flickor öppet konfronterar mot skolan, men det finns exempel på detta. Både Davies (1984) och Öhrn (1990) beskriver att när så skedde uppfattade lärarna konfrontationerna som svårare att hantera än när det gällde pojkarna. Detta menar de båda forskarna kan hänga samman med att pojkarnas "störande beteende" var

lärarna bekanta med och hade strategier för att hantera, vilket inte var fallet med flickornas. Därmed kan dessa flickors normbrytande samtidigt innebära att de demoniseras men också, åtminstone temporärt, skapar sig större maktpotential i konfrontationer med lärare.

Även om arbetsmarknadens förändrade villkor bidragit till att flickors och pojkars uttryck för motstånd i skolan förändrats så framträder fortfarande i studiet av arbetarklasselever en motsättning mellan skolans och den egna sociala gruppens värden. Detta sker främst när det gäller det som kan hänvisas till skolans teoretiska verksamhet. Till exempel Kryger (1990) rapporterar i en dansk studie från högstadiet, hur en grupp arbetarpojkar uppfattade skolans intellektuella verksamhet som kvinnlig och svår att förena med bilden av manligt arbete. I flera svenska studier, från högstadiet (Trondman, 1991) och från gymnasieskolans mansdominerade program, framträder arbetarklasspojks antiskolattityder (t.ex. Hill, 2007; Högberg, 2009). Från både kvinnodominerade (Johansson, 2009) och mansdominerade yrkesförberedande program (Berglund, 2009) redovisas att eleverna främst ser nyttan med innehållet i karaktärämnen medan kärnämnen uppfattas som tråkiga.

Denna bild har nyanserats något i några med denna avhandling samtida studier, där det parallellt med ovanstående också beskrivs situationer där elever på yrkesförberedande program vill ha ut mer av sin utbildning, även när det gäller den mer teoretiska delen (t.ex. Bergman, 2009; Korp, 2011; 2012). Återigen gör förändrade teoretiska och metodologiska perspektiv att det är svårt att med säkerhet uttala sig om detta innebär en förändring eller om fenomenen helt enkelt inte fokuserats tidigare. Öhrn (2002a) uppmärksammar problematiken med att dra jämförande slutsatser från forskning om pojkars och flickors motstånd, bland annat genom en teoretisk skevhet där pojkars skolvillkor oftare diskuterats i termer av klass, och flickors i relation till deras kön. Det gör att det ibland blir svårt att förstå hur grupper strukturellt förhåller sig till varandra, och eftersom studierna ofta fokuserat det ena könet, kan det också vara svårt att se likheter.

Tillgångar för inflytande

En viktig grund för kollektiva inflytandeförsök som framkommer i flertalet studier är tillgång till, och stöd i, väl utvecklade nätverk. Detta gäller särskilt flickors påverkansmöjligheter. Gordon, Lahelma och Holland (2000b) redovisar i en jämförande intervjustudie bland högstadieelever från Helsingfors och London hur flickorna genom att stötta varandra gentemot pojkars kontrollförsök kunde göra sig gällande i klassrummet. En grupp flickor från arbetarklass i Öhrns (1997) studie initierade frågor för att påverka under klassrådstimmen. De hade ofta diskuterat frågan på raster och på så sätt berett ärendet och bildat sig en gemensam uppfattning. Stödet från gruppen tycktes vara viktigt när de sedan försökte driva frågan i

klassrummet. Ofta avlöste de varandra i argumentationen med läraren. Berggren (2001), som intervjuat flickor från arbetarklass, beskriver hur de inför gymnasiestarten knöt kontakter med flickor på den nya skolan, något som de menade bidrog till en tryggare skoltillvaro och större möjlighet att agera. Även om det tycks vara vanligare med studier av flickors vänskapsrelationer, och därmed analyser av deras nätverkande, så har till exempel Mac an Ghaill (1994) i en treårig brittisk etnografisk studie observerat att manliga kamratgrupper också var viktiga på likartade sätt. Hey (1997) visar hur dessa betydelsefulla vänskapsrelationer och sociala nätverk både kan skapas i skolan och på fritiden, och att det som händer på fritiden kan användas för att hantera livet i skolan.

Öhrn (2012) rapporterar att den kunskap som de politiskt erfarna eleverna i klassen bidrog med var en stor tillgång för alla elever när de tillsammans drev frågor i skolan. Elever gav även uttryck för att de diskussioner som funnits varit givande och lärorika, också elever som lyssnade gav uttryck för detta. I en annan av Öhrns (1997) studier var det av betydelse att det fanns schemalagda tillfällen för klassrumssamtal tillsammans med lärare, en sorts reglerad diskussionsplats för att kunna lyfta angelägna frågor i klassen. Det finns även studier där elever, trots att de inte lyckats utöva inflytande genom skolans rådsverksamhet, menar att de vid senare tillfällen ändå dragit nytta av de kunskaper de erhållit genom själva utövandet (t.ex. Aldersson, 2000; Rönnlund, 2011).

Lärarens inställning och bemötande framstår i flera studier som central för demokratifostran och elevers möjlighet till inflytande. Oscarsson (2005) rapporterar att goda relationer mellan lärare och elever var basen för en lyckosam demokratifostran. Här var lärarens förmåga att lyssna central, något som visat sig vara viktigt vid elevers inflytande också i andra undersökningar (t.ex. Kamperin, 2005; Öhrn, 2012). I Öhrns studie visade det sig dessutom vara av stor vikt om läraren också erbjöd eleverna tillfällen där de fick handledning i att formulera frågor och argument samt strategier för handlande. Det var ett exempel på en sorts undervisning i demokrati och inflytande, utbildning i politiskt agerande.

Även skolledning/rektors och elevhandledarens roll belyses som viktiga faktorer för elevers möjlighet till inflytande. Kamperin (2005) beskriver hur det vanligaste tillvägagångssättet var att först prata med den lärare det berörde, därefter att prata med klassföreståndaren. Det var även vanligt, om de båda första metoderna inte fungerade, att gå vidare till rektor. Även vid en av skolorna i Öhrns (2005) studie var det svårt att komma till tals med skolledningen, men icke desto mindre viktigt. Ungdomarna menade att det var skolledningen man ofta ytterst behövde komma i kontakt med för att kunna påverka i många frågor. Denvall (1999) som studerat elevers inflytande via formella råd, drog slutsatsen att det var stor skillnad om en skolledning strävade efter att öka elevers inflytande som en

trivselbefrämjande åtgärd, respektive om avsikten var att förändra maktbalansen inom en skola till förmån för elever.

Sammanfattande kommentarer

Den forskning som här redovisats visar på en förskjutning när det gäller innebörden av demokratibegreppet i skolan, från jämlikhet och kollektiv rättvisa till valfrihet och individuella rättigheter. Det är en stark betoning på ett lärande för ett framtida medborgarskap, och om en marginalisering av kollektiva protester och elevers rättigheter här och nu i undervisningen. Detta rapporteras både i policyforskning och i klassrumsstudier, och gäller både forskningen om och i demokrati. Elever generellt erbjuds ringa inflytande, främst individuellt och i frågor utanför undervisningens innehåll och form. Eleverna vill generellt ha mer inflytande och inom fler områden än de blir inbjudna till. Tilltron till, och elevers engagemang i, formella inflytandeformer har sjunkit över tid, medan en mer informell dialog med lärare är vanlig.

Vissa kontextuella skillnader framträder på gymnasienivå där bland annat elever vid yrkesförberedande program generellt uppfattas ha större möjlighet till påverkan än elever vid studieförberedande program. De senare uppfattas av effektivitetsskäl vilja överlåta beslut om undervisningen åt lärarna. Andra studier visar att ämnesinnehållet i samhällskunskap vid yrkesförberedande program riskerar att vara förenklat och med låga krav på elevernas kunskapsutveckling. Betydande skillnader i demokratikunskaper mellan programmen är ett annat resultat. Dessa studier är dock få och visar ofta resultat på ett generellt plan.

I studiet av elevers inflytandeförsök framträder kön, ofta relaterat till klass och etnicitet, som väsentliga delningar, men inte helt entydigt. I tidigare studier framträder både generella, men också varierande mönster. Ett generellt mönster i särskilt äldre, men även nyare studier, är att pojkar dominerar det offentliga talet och är de som påverkar i klassrummet. Parallellt med detta, har alltmer en bild av aktiva flickor, som dels kan använda sig av en mindre kamratgrupp som stöd för offentliga samtal, dels nå fram till läraren för att kunna ta för sig av tid och hjälp. Även här behövs mer kunskap.

Studier om elevers motstånd i skolan visar att det är viktigt att förstå detta motstånd utifrån det samhälle eleverna lever i. Det sociala livet utanför skolan är av intresse för att förstå vad elevernas påverkansprocesser är ett uttryck för. Det handlingsutrymme som exempelvis pojkar och flickor från arbetarklass kan ta sig i skolan och deras sätt att utöva protester kan förstås i relation till förändringar på arbetsmarknaden. Samtidigt finns i många studier generella mönster över tid där elever från arbetarklass, företrädesvis pojkar, visar antiskolattityder och en allmänt negativ hållning till teoretiska

ämnen. Flickor från arbetarklass framstod i dessa studier som passiva. De forskare som fokuserade flickors strategier för att hantera sin situation i skolan konstaterade att deras motstånd inte innebar öppen konfrontation. I några få, med denna avhandling samtida, studier visas parallellt en delvis annan bild där elever på yrkesförberedande program vill ha ut mer också av de mer "teoretiska" delarna av utbildningen. Här behövs mer kunskap, inte minst om flickor vid yrkesförberedande program i dessa frågor.

Sammantaget är det få studier som för samman undervisningen om och i demokrati med elevers egna inflytandeförsök. Om man är intresserad av frågor om makt och kontroll är det enligt Bernstein (1990) centralt att inte bara analysera elevers röster när de försöker påverka utan att också väga in analysen av den pedagogiska praktik de får ta del av. Denna studie behandlar både den demokratifostrande undervisningen och elevers inflytandeförsök. Genom att studera detta i två olika gymnasieprogram, ett yrkesförberedande med en majoritet flickor, och ett studieförberedande med jämn könsfördelning, finns det möjlighet att studera frågor om hur de får leva och lära demokrati i dessa kontexter utifrån köns- och klassperspektiv. I nästa kapitel redogörs för hur den etnografiska metoden möjliggör en fördjupad förståelse för dessa processer i det dagliga livet i två klassrum.

4. Metod

Kritisk etnografisk ansats

Ambitionen med denna avhandling är att få en fördjupad förståelse för hur demokrati och inflytande undervisas och dagligen ”levs” i två gymnasieklasser. När det gäller studiens huvudfrågeställningar så är det deltagarnas uppfattningar och agerande som är i fokus. Avsikten är inte att söka efter en allmängiltig, generell kunskap, utan strävan är snarare att få en så nyanserad, komplex och rik bild som möjligt (Kvale, 1997). I denna sorts sammansatta och mångfacetterade undersökningar, är det användbart med etnografiska metoder med deltagande observationer, dokumentanalys (endast till viss del i denna studie), intervjuer och samtal med de involverade under lång tid i fält (Hammersley & Atkinson, 2007; Fangen, 2005; Beach, 2010).

Etnografiska undersökningar handlar även om att forskaren har en öppen inställning till det som ska undersökas och skrivas fram under fältarbetet (Hammersley & Atkinson, 2007). Det innebär bland annat att de kategorier som materialet så småningom delas in i växer fram under fältarbetets gång. Min intention har ända från början varit att försöka vara så öppen som möjligt för vad som händer i praktiken, och på så sätt låta praktiken vägleda seendet (jfr Dovemark, 2004). I denna öppenhet ligger dock att också vara insatt i den praktik som ska följas samt vara väl påläst inom området. Enligt Hammersley och Atkinson (2007) genomsyras en etnografisk studie av att forskaren pendlar mellan *närhet* till den praktik som undersöks genom deltagande observation och *distans* till samma praktik genom teoretiska analyser i en sorts ständig växelverkan.

Föreliggande studie fokuserar ungdomarnas egna försök att utöva inflytande i skolvardagen och den demokratifostran de får ta del av. Analysen av dessa aktioner kan inte särskiljas från strukturella kategorier som kön och klass (jfr Becker, 1970). Det innebär att förutom att försöka få en fördjupad förståelse av det undersökta, är också ambitionen att kritiskt granska hur makt utövas när det gäller olika kategorier av elevers inflytande och skolans demokratifostran. I en sådan granskning ingår, enligt Fangen (2005), att sträva efter att synliggöra ideologier och maktförhållanden samt andra uttryck för dominans som kan medföra att vissa intressen döljs på bekostnad av andra (jfr Johansson, 2009). På så sätt hör studien metodmässigt hemma i en tradition av etnografisk forskning med kritisk ansats (i Sverige t.ex. Beach, 1995; Dovemark, 2004; Johansson, 2009; Pedersen, 2007; Öhrn, 2005).

Urval och tillträde

Urvalet till studien gjordes med avsikten att projektet sammantaget skulle täcka in en variation av program, där kön relaterat till klass och etnicitet sågs som en central delning när det gäller demokratifostran och elevers inflytande (t.ex. Arnot, 2006a; Arnot & Dillabough, 2000; Gordon & Holland, 2003; Paechter, 1998). I min avhandling ingår en klass från det kvinnligt dominerade, yrkeförberedande Barn- och fritidsprogrammet och en från en variant av det studieförberedande Naturvetenskapsprogrammet med jämn könsfördelning. Per-Åke Rosvalls avhandling bygger på studier av en klass från det studieförberedande Samhällsvetenskapsprogrammet och en från det manligt dominerade yrkeförberedande Fordonsprogrammet. Marianne Dovemark i sin tur följde två grupper på Individuella programmet. I urvalet av yrkesprogram beaktades även att det skulle vara program med relativt låg medelintagningspoäng som lockade elever från företrädesvis arbetarklasshem, dels för att de båda programmen skulle vara jämförbara, dels för att kunna kontrastera mot de studieförberedande programmen.

Min undersökning är genomförd vid en och samma skola, här kallad Ulmuskolan. I likhet med Rossvær (1998) menar jag att det finns stora fördelar med att studera endast en plats framför flera i en etnografisk undersökning eftersom man då kan göra ett tillräckligt ingående studium (se även Fangen, 2005). Detta är viktigt om man vill förstå både det som tydligt sägs och framträder och det som inte direkt framträder lika tydligt. Det är även fördelaktigt med jämbördiga yttre faktorer för att kunna relatera skeenden i de båda klasserna till varandra. Valet av skola grundades bland annat på att det skulle vara en kommunal skola som rymde både Naturvetenskaps- och Barn- och fritidsprogrammet.

I samtliga tre studier inom projektet valdes klasser i årskurs ett eftersom tidigare forskning, så kallade studier av "initial encounters", visar att regler och praxis ofta formuleras under läsårets eller utbildningens första veckor (t.ex. Ball, 1984; Delamont & Galton, 1986; Gordon m.fl., 2006; Larsson, 1993). Sådana rutiner och regler kan senare ses som självklara och därmed vara svåra att upptäcka. Årskurs ett var också lämplig eftersom eleverna då främst läser ämnena klassvis och inte med elever från andra klasser.

Fältarbetet genomfördes under hela läsåret 2008 – 2009, och avsikten var att samla material under så lång tid som möjligt. Delamont och Hamilton (1984) menar till exempel att det ingår så mycket mer i en process än det som syns vid en första anblick. Ett sådant exempel från NV-klassen var de fasta placeringar som bestämdes av lärarlaget och som från början tedde sig som en demokratifostrande åtgärd för att alla elever skulle kunna umgås med varandra. Allteftersom framstod dock att avsikten outtalat även var disciplinerande för att underlätta lärarens arbete med ordning i klassen, vilket i sin tur innebar hinder för elevers möjlighet att lyfta kritiska frågor

med stöd från en nära kamrat. Eftersom det i studien har varit centralt att sträva efter att synliggöra också outtalade normer som varit rådande i praktiken, då dessa oftast styr vilka grupper som marginaliseras (de los Reyes & Mulinari, 2007), var längden för fältarbetet viktig att beakta.

En första kontakt togs via telefon med skolchefen vid det aktuella gymnasiet. Då lämnades både muntligt och skriftligt (via mail) en kortfattad beskrivning av studiens syfte och genomförande (bilaga 1). Gymnasiechefen ställde sig positiv och gav mig namnen på de två aktuella rektorerna som kontaktades och informerades på likartat sätt. Av dem fick jag sedan namnet på två kontaktpersoner, en i vardera arbetslagen, efter att de själva pratat med dem och vidarebefordrat mitt skriftliga informationsmaterial (bilaga 2). Även lärarna var positiva och jag träffade dessutom arbetslagen var för sig för en muntlig information och frågestund strax innan skolstarten. Eleverna träffade jag klassvis några dagar efter terminsstarten, och fick klartecken för observationer från samtliga. Skriftlig information om studien skickades även via eleverna hem till vårdnadshavarna (bilaga 3).

Enligt Hammarsley och Atkinson (2007) är frågan om tillträde ständigt aktuell och central under en studie som denna, och det första formella godkännandet måste förhandlas om på olika sätt under studiens gång vilket även var fallet i denna studie. Beach (1995, s 51) beskriver detta som en skillnad mellan *negotiating entry*, få tillstånd att göra observationer, och *negotiating access*, bygga upp relationer och förtroenden med deltagarna som ger tillträde till helt andra möjligheter till data. Att försöka nå denna *access* bland eleverna tog olika lång tid i de båda klasserna, men också olika lång tid för elever i samma klass. Många av eleverna i NV-klassen, främst pojkar, tog själva kontakt med mig redan från min första dag i klassen, berättade spontant om saker de själva varit med om, ställde nyfikna frågor till mig och gav också förslag på vad jag kunde skriva om i min bok. I BF-klassen däremot fick jag i stor utsträckning själv arbeta för att kontakt skulle skapas, något som tog särskilt lång tid med några av pojkarna. För att öka medvetenheten om vilka jag hade kontakt med eller inte använde jag mig av dagboksanteckningar (beskrivs nedan) rörande saker att tänka på, frågor att ställa, möjliga saker att prata om etcetera.

Att efter ett års deltagande lämna klasserna var inte enkelt. Evans-Pritchard (1964) menar att man inte lyckats med fältarbetet om inte båda sidor känner ett visst vemod vid avslut, något som definitivt var fallet för min del. Samtidigt beskriver Fangen (2005) en lättnad som jag också känner igen, efter ett år som bland annat var mycket intensivt och ansträngande med förhållandet till andra på det dubbla sätt som en etnografisk undersökning innebär. Å ena sidan deltar man som forskare i samtal och samspel, och å andra sidan ska samma samtal och samspel observeras och memoreras. Tidpunkten för att avsluta fältarbetet bestämdes till stora delar av att det inom denna studies tidsram inte var möjligt att stanna längre för

att också hinna bearbeta, analysera och skriva. Ett helt läsår täcker dock in de olika delar av undervisning som eleverna får ta del av under en årskurs. Jag informerade tydligt och i god tid samtliga involverade när jag skulle avsluta observationerna, och vilket arbete som nu vidtog för min del. Utifrån önskemål från både elever och lärare lovade jag även att återkomma med en preliminär resultatredovisning i årskurs 3, något jag också gjorde.

Kommunen och skolan

Ulmusskolan ligger i en större stad med tillgång till högre utbildning i regionen. Det kulturella kapitalet i kommunen är relativt högt jämfört med landet som helhet. Till exempel ligger andelen lågutbildade invånare mycket under, och andelen 20-åringar som har grundläggande behörighet till högskola över, genomsnittet. Däremot ligger det ekonomiska kapitalet nära riksgenomsnittet, och strax över detta, när det gäller skattekraften. Andelen invånare med utländsk bakgrund i kommunen ligger lite under medelvärdet för hela landet.

Ulmusskolan är en kommunal gymnasieskola med ett stort programutbud när det gäller både nationella och specialutformade program. Skolans upptagningsområde sträcker sig några mil utanför staden, vilket innebär att eleverna kommer både från staden och från de omkringliggande småsamhällena. Detta var också fallet i dennas studies båda klasser; de flesta eleverna var nya för varandra när de började gymnasiet och det var endast ett fåtal elever i varje klass som bodde i närområdet. Ulmusskolan är konkurrensutsatt eftersom det finns ett antal såväl kommunala som fristående gymnasieskolor i regionen, något som också påverkade verksamheten på olika sätt enligt lärare och rektorer.

BF – eleverna, lärarna och programmet

Barn- och fritidsprogrammet är ett yrkesförberedande program som syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete med människor i olika åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden likväl som inom kultur- och fritidssektorn (SKOLFS 1999:12). Programmet ska även vara en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier, och är ett av de yrkesförberedande program med högst andel elever, 29 %, som fortsätter till högre utbildning inom tre år efter avslutat gymnasium (Skolverket, 2012c). I programmet ska minst 15 veckor arbetsplatsförlagd utbildning (APU) ingå, varav två veckor under det första året då denna studie genomfördes. Den arbetsmarknad som Barn- och fritidsprogrammet utbildar för har genomgått förändringar och i kommentarerna till programmålen kan man läsa att de flesta måste räkna med vidare studier (Skolverket, 2000a, s 14). För att vara behörig för de arbeten som föreslås i programmålskommentarerna – lärare av olika kategorier, polis, socionom eller socialpedagog – krävs också flera år på universitet.

Nationellt lockar programmet främst flickor med arbetarklassbakgrund från hem där en majoritet av föräldrarna ofta saknar högre utbildning (Lidegran m.fl., 2006) och eleverna själva har bland de lägsta antagningspoängen från grundskolan (Skolverket, 2012a). Dessa förhållanden stämmer väl överens med bakgrunden för en majoritet av de 17 flickorna och fyra pojkarna i denna BF-klass. Enligt uppgifter från eleverna vid intervjuerna så kom drygt hälften från hem som jag klassificerar som arbetarklass⁹, där båda föräldrarna hade yrken som till exempel chaufför, undersköterska, hemvårdare, vaktmästare, fabriksarbetare, personlig assistent och bilmekaniker. Det var ett fåtal elever som kom från hem där båda föräldrarna klassificerades som lägre eller högre medelklass. Det var vanligare med så kallade blandklassfamiljer (jfr Bjurström, 1997) där den andra föräldern oftast klassificerades som arbetarklass. Förskollärare och polis tillhörde de lägre medelklassyrken som var representerade. Ungefär en fjärdedel av eleverna i klassen hade minst en förälder som var långtidssjukskriven eller arbetslös. Det senare visar på en viss instabilitet i förhållande till arbetsmarknaden i flera av familjerna (jfr Berggren, 2001). Två av eleverna hade utländsk bakgrund¹⁰.

Lemar (2001) visar att från senare delen av 1990-talet har andelen elever i behov av särskilt stöd ökat, en utveckling som enligt lärare och rektor varit påtaglig också vid Ulmusskolan. I denna klass fanns en handfull elever med funktionsnedsättningar. Några elever läste PRIV¹¹ och en del av dem hade redan läst ett år vilket förde med sig att enstaka kurser var slutförda. Det innebar även att de kunde gå ifrån för specialundervisning i kurser som inte var godkända. Rektor berättade också att avhopp är relativt vanliga i likhet med de flesta andra yrkesförberedande programmen (Skolverket, 2012b; jfr Svensson, 2007). Detta var dock inte fallet i denna klass; efter den första månadens ”fria övergångsmöjligheter”, där elever fick byta program om de hade rätt behörighet och plats fanns, var det endast två elever som slutade under detta första skolar.

⁹ Jag har utgått från Statistiska Centralbyråns socioekonomiska indelning (SEI) och väljer att, likhet med Bjurström (1997), dela in i *arbetarklass* (motsvarande SEI:s facklärd och ej facklärd arbetare), *lägre medelklass* (motsvarar SEI:s lägre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå) och *högre medelklass* (motsvarar SEI:s högre tjänstemän, ledande befattningar, fria yrkesutövare med akademikeryrken och företagare). SEI inbegriper ytterligare en kategori av studerande, sjukskrivna och arbetslösa, pensionärer och hemarbetande.

¹⁰ När det gäller etnisk bakgrund utgår jag från SCB:s definitioner, där en person har *utländsk bakgrund* om personen själv, eller båda föräldrarna, är födda utomlands. *Svensk bakgrund* har en person som själv, samt med minst en förälder, är född i Sverige.

¹¹ När en elev vill läsa ett nationellt program men inte uppfyller behörighetskraven i alla ämnen så kan eleven ansöka om en PRIV-plats (programinriktat individuellt program). Det innebär att eleven läser färdigt det ämne hon/han inte fått godkänt i från grundskolan på Individuella programmet, och läser i övrigt kurserna som vanligt i det nationella programmet (Skolverket, 2002).

Det var även kvinnlig dominans bland lärarna, och de två elevhandledarna¹² var kvinnor. Det var en blandning av äldre och yngre lärare, där några hade lång erfarenhet i yrket och andra kort. Bland karaktärsämneslärarna och rektor fanns både de som var utbildade gymnasielärare i barn och fritidskunskap, och de som till exempel hade en bakgrund som förskollärare och barnkunskapslärare. I klassrummet fanns också regelbundet ett fåtal personliga assistenter samt speciallärare (i matematik, svenska och engelska).

NV – eleverna, lärarna och programmet

Naturvetenskapsprogrammet är ett studieförberedande program som ”syftar till en på naturvetenskaplig grundad kunskap om livets villkor och om sammanhangen i naturen” och ska också förbereda eleverna för högre studier (SKOLFS 1999:12). I programmålen för NV är det vidare framskrivet ”att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt är en viktig del av utbildningen” (Skolverket, 2000b). Det är det program som har särklassigt högst andel elever, 80 %, som inom tre år efter avslutade gymnasiestudier påbörjar högre utbildning (Skolverket, 2012c), och det gäller inte bara utbildningar inom naturvetenskap eller medicin utan högre utbildningar inom de flesta områden (Broady & Börjesson, 2006).

Nationellt söker flickor och pojkar i lika omfattning programmet (Lidegran m.fl., 2006), och en övervägande majoritet kommer från högre medelklassbakgrund med föräldrar som har ett stort mått av högre utbildning (Broady m.fl., 2009). Eleverna själva har de högsta antagningspoängen från grundskolan jämfört med andra program (Skolverket, 2012a). Dessa förhållanden stämmer väl överens med bakgrunden för en stor majoritet av de 14 flickorna och 16 pojkarna i denna studie. Enligt elevernas utsagor så kom en stor majoritet, 26 elever, från hem där minst en förälder klassificeras som högre medelklass. Det rörde sig om yrken som exempelvis forskare, tandläkare, revisor och läkare. Återstående fyra kom från lägre medelklass, och då det som i SEI benämns som tjänstemän på mellannivå med yrken med relativt lång högskoleutbildning som lärare, journalist, sjuksköterska och sjukgymnast. Endast ett fåtal elever hade en förälder som klassificerades som arbetarklass, och de flesta kom från hem där båda föräldrarna hade likartade ekonomiska och sociala positioner i samhället. Ingen uppgavs vara sjukskriven eller arbetslös. Tre elever i klassen hade utländsk bakgrund.

Vanligt förekommande är att elever i NV-programmet har sökt programmet i första hand, och antalet avhopp är relativt få (Skolverket, 2012b; jfr Svensson, 2007). Så var även fallet i denna klass, där endast en

¹² Det fanns två elevhandledare per klass vid Ulmuskolan. Det var lärare som hade särskilt ansvar för klassen, benämndes ofta tidigare som klassföreståndare eller mentor.

elev bytte program redan första skolveckan och två nya elever togs in. Inga avhopp skedde sedan under året.

Det var även jämn könsfördelning bland lärarna och bland elevhandledarna. Samtliga lärare hade lärarutbildning för de ämnen de undervisade i. Det var en blandning både avseende ålder och erfarenhet inom yrket bland lärarna. Inga resurspersoner eller speciallärare var inkopplade i klassen.

Dataproduktion

Det empiriska materialet består främst av observationer, samtal och intervjuer, samt i mindre omfattning analys av dokument. Metoderna har använts på ett sådant sätt att de kompletterar varandra. Via observationerna har påverkans- och undervisningsprocesser kunnat identifieras och följas över tid, och då även delar som studiens aktörer kanske inte varit fullt medvetna om (Hammersley & Atkinson, 2007). Till skillnad från intervjuerna fångar observationerna vad deltagarna sagt och gjort i kontexter som inte strukturerats av mig som forskare (Fangen, 2005). Genom intervjuerna har sedan deltagarnas egna uppfattningar och värderingar i olika frågor kunnat bidra med nyanser och djup till helhetsbilden (Kvale, 1997). Utöver de gemensamma frågorna, så kunde även teman som observerats tas upp till diskussion under intervjuerna, en sorts *critical incidents* som var specifika för varje klass (jfr Öhrn, 2005). Detta bygger på ett antagande om att det som görs i praktiken, det praktiskt medvetna, kan verbaliseras (Giddens, 1984) genom att synliggöras och lyftas till diskussion (jfr Öhrn, 2005). I intervjuerna kunde även situationer som låg utanför skoltiden och det aktuella läsåret diskuteras. Dokumenten kunde i sin tur både ge en del av sammanhanget (t.ex. vilka ramar som gällde vid skolan), dels utgöra ett underlag för att bättre förstå vad som behandlades exempelvis under lektioner.

Observationerna genomfördes under hela läsåret, intervjuerna ägde rum från mars till början av maj under vårterminen, och dokumenten samlades in både under vårterminen som föregick fältarbetet, och sedan kontinuerligt under hela läsåret när observationerna genomfördes.

Deltagande observationer

Att regelbundet vistas i klasserna för att bygga upp förtroenden (jfr Ambjörnsson, 2004) och kunna följa processer har varit viktiga utgångspunkter när det gäller observationerna. Det har samtidigt funnits behov av att ta paus från fältarbetet under kortare perioder för att erhålla en växelverkan mellan närhet och distans (Hammersley & Atkinson, 2007). Skolvardagen i form av lektioner, raster och vissa andra skolaktiviteter (t.ex.

information om studieval) har varit i fokus i studien (jfr Bliding, Holm & Hägglund, 2002).

Jag avstod från att observera undervisning där elever från andra klasser var involverade. För övrigt hade jag önskemål om att följa några ämnen som var särskilt viktiga med tanke på syfte och forskningsfrågor. Det gällde samhällskunskap och historia i NV-klassen och karaktärsämnena i BF-klassen samt klasstimarna och svenska i båda klasserna. Matematik var däremot ett av de ämnen där jag planerat att delta lite mer sparsamt, men ändrade planerna eftersom det snabbt blev tydligt att ämnet var viktigt för studien med tanke på elevers inflytande. I engelska, naturkunskap och idrott deltog jag vid färre tillfällen, men jämnt fördelat under året. De senare fungerade som *a recurrent time mode* (Jeffrey & Troman, 2004), där avsikten var att med några få nedslag under året kunna utgöra ett jämförelsematerial mot det övriga. Tabell 1 nedan ger en övergripande bild över antalet observerade lektioner, som var jämnt fördelade över hela läsåret, alternativt terminen när kursen lästes endast under en av terminerna.

Tabell 1. Fördelning av observerade lektioner under första läsåret i de båda klasserna.

Naturvetenskapsprogrammet		Barn- och fritidsprogrammet	
Ämne	Antal lektioner	Ämne	Antal lektioner
Samhällskunskap	28	BKF* (ht)	15
Historia	25	FRK* (ht)	11
Naturkunskap(ht)	5	ULS* (vt)	15
		ARL* (vt)	11
Svenska	28	Svenska	25
Matematik A, B	30	Matematik A	21
Engelska	9	Engelska	11
Idrott	3	Idrott	5
Klasstimmar	15	Klasstimmar	11
Totalt	143 (142 tim.**) (85 dagar***)		125 (139 tim.**) (78 dagar***)

*Karaktärsämnena "Barn- kultur- och fritidsverksamhet" (BKF), "Fritidskunskap" (FRK),

"Utveckling, livsvillkor och socialisation" (ULS) samt "Arbetsätt och lärande" (ARL).

** Raster och vissa skolgemensamma aktiviteter är inte inräknade i denna tid.

*** Antal dagar jag var närvarande i klassen. Det kunde röra sig om allt från en lektion till samtliga lektioner under en skoldag.

I regel vistades jag antingen i eller utanför klassrummet direkt före och efter lektionerna. Det rörde sig om en stor mängd raster som oftast varade några minuter. Som framgår av tabellen var tiden tämligen jämnt fördelad mellan klasserna även om antalet lektioner delvis fördelades olika främst på grund av BF-klassens långa pass i karaktärsämnena. Att jag deltog under färre

antal dagar i BF-klassen berodde främst på att jag inte var närvarande under de två veckor som BF-klassen hade arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

Beroende på situation intar man som etnograf olika roller under observationerna. Hammersley och Atkinson (2007) urskiljer fyra olika fältidentiteter som baseras på olika grader av delaktighet, *fullständig deltagare*, *deltagare-observatör*, *observatör-deltagare* och *fullständig observatör*. Jag har oftast innehaft de båda rollerna som deltagare-observatör och observatör-deltagare, och kanske mest den sistnämnda. Någon enstaka gång, till exempel vid klassråd, kan jag även ha intagit rollen av fullständig observatör. Valet av deltagandegrad har starkt påverkats av en strävan under hela fältåret efter att bygga upp förtroenden, ett arbete där dagboken (se nedan) varit till god hjälp. Därför har jag till exempel medvetet bemödat mig om att inte anta rollen som lärare, eftersom jag ville förvissa mig om att eleverna inte såg mig som en av lärarna och att lärarna inte kände konkurrens från mig. Om någon elev under lektioner bad mig om råd med en uppgift så försökte jag till exempel mer anta rollen som hjälpsam medmänniska än undervisande lärare. Jag försökte alltid framhålla att lärarna var experter i sina ämnen, inte jag som forskare, när jag fick frågor om hur de bäst kunde undervisa.

Jag var även noga med att inte föra information vidare mellan olika grupper, och vid frågor av den arten försökte jag vänligt tydliggöra varför jag inte kunde svara. Det senare innebar även att jag exempelvis inte svarade när lärare offentligt i klassrummet ställde frågor av kontrollerande art, som hur många elever som varit närvarande före lunch, och svarade undvikande om en lärare ställde sådana frågor direkt till mig. Sammantaget innebär detta att jag strävat efter att försöka smälta in genom deltagande i det allmänna sociala samspelet med både lärare och elever för att dels undvika att skapa känslor av stress och obehag av att bli iakttagen, dels genom att skapa en förtroendefull relation få tillgång till rikare data.

Jag försökte inledningsvis iakttä ett så öppet förhållningssätt som möjligt när jag observerade, och via beskrivande observationer lära känna skolmiljön och de sociala processerna i de båda klasserna. För varje lokal som jag besökte för första gången beskrev jag till exempel hur lokalen var möblerad, hur och var elever och lärare tog plats, vad som fanns på anslagstavlor och whiteboardtavlor etcetera (se Delamont, 2008). Allt eftersom fokuserades observationerna främst på a) hur demokrati och kritisk granskning undervisades om och vilka förståelser som gavs uttryck för, b) inbjudningar från lärare/rektor där elever uppmuntras att uttrycka åsikter och utöva inflytande, c) inflytandeförsök från elever och hur lärare/rektor responderar på det. Vid varje observationstillfälle noterades ämne, tid, lärare, antal flickor/pojkar, undervisningsform och innehåll. Jag gjorde även vissa kvantitativa noteringar under observationernas lopp trots att inte den typen av data varit fokus för studien. Det handlade till exempel om antal

flickor och pojkar som svarade på lärarens frågor/ställde egna frågor/bad läraren om hjälp och fick hjälp (jfr Öhrn, 2005). Det kunde dels fungera för jämförelse med äldre studier där oftast den typen av data var centrala, dels som en hjälp för att inte riskera att övertolka omfattningen åt något kön (jfr Berge, 1999).

Med inspiration från etnografisk forskning har jag använt mig av olika typer och nivåer av fältanteckningar. Oavsett nivå och vad som fokuserades, har en strävan genom hela studien varit att göra ingående beskrivningar med så många detaljer jag överhuvudtaget hann få med. Avsikten med detta var, förutom att försöka erhålla så rika data som möjligt, att rikta in blicken på att se vad som skedde och försöka undvika kortfattade, dömande kommentarer om det observerade (se Delamont, 2008).

Scratch notes är de kortfattade och snabbt nedskrivna anteckningar som först görs, oftast inför aktörerna på fältet. Jag har oftast använt mig av block och penna och gjort anteckningar för hand. Endast vid några tillfällen, och då eleverna själva använde dator, gjorde jag anteckningar direkt på datorn. Efter dessa *scratch notes* måste den andra nivån, med fylligare text med förklaringar göras innan anteckningarna "kallnar". Detta gjordes så snabbt som möjligt, ibland på rasten direkt efter observationen. Efter dagens slut skrev jag ut fältanteckningarna i en *loggbok* på datorn, ännu fylligare än de som gjorts för hand under dagen, Här fanns möjlighet att få distans till de händelser som tidigare snabbt nedtecknats. Detta slags anteckningar påminner om det Fangen (2005) kallar *observationsanteckningar*, utförliga anteckningar om vad jag uppfattat ägde rum men med sparsamma tolkningar av vad som skett.

I *dagboken* skrev jag varje gång parallellt in egna reflektioner av olika slag. Det var dels det Fangen (2005) benämner *metodologiska anteckningar*, mer personliga minnesanteckningar angående uppfattningar och känslor kring det jag observerat, men också kritiska funderingar över mina fältinsatser samt uppmaningar rörande vad jag skulle tänka på i fortsättningen eller frågor jag skulle ställa. Det var även *teoretiska anteckningar*, som Fangen beskriver som tolkningar och slutsatser utifrån det som observerats, försök att härleda observationer till teorier och begrepp samt jämförelser och relaterande av olika observationer till varandra. Reflektionerna av båda dessa slag skrev jag i ett flöde i *dagboken* för att inte riskera att gallra bort det som senare skulle kunna visa sig viktigt. Därefter fick de teoretiska en avvikande färg för att jag snabbt skulle kunna hitta i efterhand.

De mer personliga reflektionerna på fältarbetet i *dagboken* utgjorde en annan sorts data än i loggboken. Genom att datera allt noggrant har jämförelser med de andra fältanteckningarna kunnat göras. Därigenom kan dagboken bilda en brygga mellan loggbokens fältbeskrivningar och de upplevelser från fältet som forskaren har (Dovemark, 2004). Vidare ger de

teoretiska anteckningarna möjlighet till teoretisk utveckling, men är också en plats där nya forskningsfrågor kan dyka upp, reflekteras och eventuellt utvecklas. Enligt Beach (1997) möjliggör användningen av dessa olika steg av skrivande – från fältanteckningarnas *scratch notes*, renskrivna innan de kallar, till *loggbok* och *dagbok* med både teoretiska och metodologiska anteckningar – för forskaren att få syn på sina egna förgivettaganden och värderingar. Detta menar Beach är grundläggande för all teoriutveckling inom etnografiskt arbete.

Intervjuer individuellt och i grupp

Halvstrukturerade intervjuer genomfördes under vårterminen med elever, lärare och rektorer utifrån det som framkom vid fältstudierna samt med utgångspunkt i studiens syfte. Härvid valdes några centrala teman ut med övergripande öppna frågor om skolans demokratifostrande undervisning och elevers inflytande. I konstruktionen av intervjuguiden har även en utgångspunkt varit de frågor som Öhrn (2005) använt och funnit väl fungerande i en liknande studie om ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag i årskurs 9. I första hand har öppna huvudfrågor använts för att möjliggöra att respondenternas tankar och idéer ska komma fram. Följdfrågor förbereddes också, för att jag skulle kunna fördjupa frågeställningarna ytterligare när så behövdes (bilaga 4, 5 och 6).

Intervjuerna genomfördes i grupp med elever och lärarlag, samt individuellt med rektorer och de lärare i laget som av olika anledningar inte kunde delta vid gruppintervjun. Enligt Morgan (1998) och Wibeck (2000) är gruppintervjun särskilt lämpad när man vill förstå hur deltagare i en viss grupp tänker kring ett fenomen. Eftersom frågor kring demokrati och inflytande bygger på gemensamma processer i klassen, så ser jag det som centralt att få ta del av diskussionen och reflektionen mellan elever i grupp. Lärarna å sin sida arbetar i arbetslag med dessa frågor som hör till värdegrunden, och de ska därmed genomsyra samtliga ämnen. Min avsikt med gruppintervju var också att de intervjuade på detta sätt tillsammans både kan komma ihåg mer och våga säga mer än om de intervjuas en och en. Eftersom också deltagarna kan ställa frågor till varandra under samtalets gång så behöver inte intervjuaren här i samma utsträckning som vid en individuell intervju ta initiativ för att hålla samtalet vid liv med nya frågeställningar (Morgan, 1998). På så vis kan det också komma fram frågor och funderingar som forskaren inte tänkt på i förväg. Här ser jag också en möjlighet att minimera att till exempel ungdomarna känner sig förhörda och kontrollerade av mig, vilket annars kan vara en risk då jag är en vuxen person och de jag intervjuar är elever i skolan.

Jag valde att intervju ungdomarna i mindre grupper om två till fyra personer. Lärargrupperna bestod däremot av tre personer i BF och sex i NV vilket hängde samman med hur många de var i lärarlaget som kunde delta

den aktuella dagen. Enligt Wibeck (2000) är fyra till sex deltagare ett lämpligt antal för att möjliggöra delaktighet och undvika anonymitet. I enlighet med Öhrn (2005), fick ungdomarna själva välja vilka de skulle intervjuas med för att få vara tillsammans med några de kände sig trygga med. Genom observationer förvissade jag mig i förväg om att ingen verkade vara utanför i klasserna. Eleverna ombads i möjligaste mån bilda samkönade grupper, eftersom jag i planeringsskedet tänkte att det skulle underlätta för mig att analysera flickors och pojkars uppfattningar vid intervjuerna. Detta genomfördes fullt ut i BF-klassen. I NV-klassen blev det däremot tre blandade grupper med nära kamrater, något som jag ansåg var viktigare för att eleverna skulle våga prata än att det var samkönade grupper. Samtliga elever i BF-klassen, och alla utom två pojkar i NV-klassen deltog. De två som tackade nej sa att det berodde på att de varken ville missa lektionstid eller ansåg att de hade tid på fritiden. Alla tillfrågade vuxna deltog.

Tabell 2. Fördelning av grupp- och individuella intervjuer i de båda klasserna.

	Naturvetenskapsprogrammet			Barn- och fritidsprogrammet	
Rektor	1			1	
Lärare	5+1			3+1+1	
Elever	Flickor	Pojkar	Könsbl.	Flickor	Pojkar
Grupper	2+3+2+3	4+3+2	4+3+2	4+2+2+2+2+2+3	4

Min roll som intervjuare har varit moderatorns/samtalsledarens med uppgiften att framför allt lyssna och ställa intresserade följdfrågor när så behövdes för att behålla fokus i intervjun. En annan viktig del har varit att fördela samtalsutrymmet så att alla fått komma till tals (Morgan, 1998). Genom att omformulera och sammanfatta det sagda, kunde jag dels förvissa mig om att jag uppfattat meningen i samtalet korrekt, dels tydliggöra för alla vad som hittills framkommit (Hägg & Kuoppa, 2007).

När det gäller fokusgruppsintervjuer och trovärdighet pekar Wibeck (2000) på några faror. Hon menar att en fara kan vara att deltagarna inte vågar säga vad de tänker på grund av gruppsyck eller upplevda hot. En annan risk är att de överdriver för att göra intryck. Wibeck rekommenderar därför samtalsledaren att efter varje intervju ställa sig frågor om klimatet i gruppen var öppet och avslappnat. De dagboksanteckningar som fördes i direkt anslutning till intervjuerna tog upp sådana frågor, och kunde därmed bidra till en kontinuerlig reflektion över hur jag kunde utveckla arbetet inför de återstående intervjuerna samt utgöra en del av analysmaterialet. Den enda gången jag själv kände viss tveksamhet efter en intervju var när jag intervjuat samtliga fyra pojkar i BF-klassen vid samma tillfälle. I och med att de endast var fyra pojkar i klassen är det möjligt att jag kunde fått en mer nyanserad bild om jag intervjuat dem två och två. Samtidigt uttryckte flera av dessa pojkar en osäkerhet och skepsis innan intervjun, som troligen

kunde avdramatiseras genom att alla fyra deltog samtidigt. Vid den återkoppling jag genomförde i klasserna (se nedan), uttryckte båda elevgrupperna starkt stöd för genomförandet i grupp; det hade känts bra att få komma tillsammans med kamrater, de trodde att de tillsammans hade kommit på mer saker än vad de skulle gjort ensamma och det hade varit intressant att tillsammans med några få diskutera dessa frågor.

Samtliga intervjuer spelades in på band. Intervjuerna med eleverna varade i genomsnitt 45 minuter med variation från en halv till en timma. Gruppintervjuerna med lärarna varade i genomsnitt 75 minuter, de individuella 60 minuter, och med rektorerna 45 minuter. Samtliga intervjuer skrevs ut i sin helhet och parallellt skrev jag dagboksanteckningar. Förutom de dagboksanteckningar som gjordes i direkt anslutning till intervjuerna, så gjordes metodologiska och teoretiska anteckningar liknande de som skrevs i samband med observationerna. På så sätt gjordes dessa tolkande utskrifter långsamt och med eftertanke och gav mig en god uppfattning om vad som framträdde i intervjuerna (Kvale, 1997).

Dokument

Nationella och lokala texter om det demokratifostrande uppdraget studerades som en bakgrund och förberedelse till fältstudierna (t.ex. reformtexter, läroplaner, skolans kvalitetsredovisningar och verksamhetsplaner, resultat från elevenkät och texter på skolans hemsida). Dessutom studerades läromedel som tog upp medborgar-/demokratifrågor, samt texter som användes i undervisningen (t.ex. elevrådsinbjudan, elevuppgifter, utvecklingssamtalsunderlag, trivselregler och material uppsatt på anslags-tavlan i klassrummet). De sistnämnda dokumenten samlades in, alternativt dokumenterades, kontinuerligt under året och fyllde funktionen att komplettera och förtydliga det som skedde i undervisningen. Däremot gjordes ingen särskild dokumentanalys av texterna.

Analysprocessen

I etnografisk forskning utgör ofta analysarbetet en del av dataproduktionen och är en pågående process under hela studien (Hammersley & Atkinson, 2007). Så har även varit fallet i denna studie. Exempelvis har de noggranna dagboksanteckningar som gjordes parallellt med utskrifter av intervjuer och fältanteckningar med både metodologiska och teoretiska reflektioner starkt bidragit till denna process. Dessa anteckningar ledde bland annat till återkommande uppföljning med frågor och funderingar att ta upp i dagliga samtal med de involverade. Förutom dessa regelbundna reflektioner gjordes vid några tillfällen en mer genomgripande analys av hela eller delar av materialet under fältstudieåret. Ett sådant tillfälle var efter ungefär halva fältarbetet inför planerandet av intervjuerna. Loggboks- och

dagboksanteckningar lästes noggrant igenom för att vaska fram några centrala händelser och teman som jag särskilt ville fråga de intervjuade om för att få deras syn på saken.

Under hela arbetet med avhandlingen har empiri och teori växelverkat. Trondman (2008) förklarar denna process med en metafor där den etnografiska empirin är hjärtat och teorin är blodet. I mitt analysarbete har empirin varit beroende av teorier men ändå inte varit helt styrd av dem. Hur jag ser på teorins funktion i relation till data kan också beskrivas som "to surprise the ethnographic data *and* to be surprised by data" (Trondman, 2008, s 116). Wadels (1991) beskrivning av analysarbetet som ett ofta långvarigt gräv- och reflektionsarbete med en ständig rundgång mellan teori, metod och data är också tillämpligt på mitt arbete. Ett exempel på detta är observationerna av BF-elevernas dagliga förhandlingar om lektionstid och raster och bemötandet från inkännande lärare, situationer som för mig från början inte ens framträdde som exempel på inflytande. Senare, när observationer lagts till varandra och bildat ett mönster, framstod det i och för sig som omfattande inflytande men utan att jag fått full förståelse för vilka som i så fall hade inflytande över vad, för att så småningom landa i en förståelse av ett omsorgsrationellt handlande där kön och klass spelar in (se kap. 5).

I bearbetningen av empirin har ett flertal genomläsningar av hela och delar av observations-, intervju- och dagboksutskriften gjorts för att vaska fram centrala teman under varje forskningsfråga. Först framträdde många smådelar, och senare bildades allt större mönster eller teman utifrån det gemensamma för de olika delarna. I enlighet med Fangen (2005) har jag även efter att materialet blivit sorterat då och då läst igenom råmaterialet för att inte förlora helhetsbilden.

Data har dels bearbetats separat för BF- respektive NV-klassen, dels har en jämförande läsning gjorts. Det senare har inte varit något huvudsyfte, men eftersom jag teoretiskt är intresserad av köns- och klassperspektiv, och det visade sig vara stora skillnader mellan de två klasser jag besökt när det gällde såväl undervisningen som elevernas eget agerande, så har det ändå lett till jämförelser. Ambjörnsson (2004) lyfter fram det problematiska med att bygga en analys på jämförelse mellan två grupper, och hennes påpekanden är tillämpliga även i mitt fall. Till exempel händer det lätt att alla elever inte fullt ut kan beskrivas inom de grupperingar som en jämförelse ändå kräver, och motsägelser, nyanser och avvikelser inom gruppen riskerar att försvinna. Det finns också en fara att beskrivningarna blir stigmatiserande och skillnaderna framställs som långt mer genomgripande än de egentligen är. Risken finns dessutom att det är just skillnader som framträder trots att likheter också funnits. För att hantera dessa svårigheter har jag i ett inledningsskede skrivit in en mängd olika data i resultat och analys, också det som någon enstaka elev fört fram och som

sticker av från mängden, för att längre fram korta ner. Jag börjar också varje resultatgenomgång med likheter och belyser först därefter eventuella skillnader.

Samtidigt finns det också fördelar med jämförelser, och antropologer har ofta använt sig av sådana för att varsebli kulturmönster som annars kan vara svåra att se (Ambjörnsson, 2004). Fangen (2005) menar att om man studerar två miljöer parallellt, i denna studie de båda programmen, så kan man i högre grad bevara förmågan att skilja ut det som är karakteristiskt från var och en av dem. I analysen behandlar jag oftast på ett förenklat sätt eleverna i NV som medelklass och eleverna i BF som arbetarklass¹³, trots att det inte gäller alla i BF-klassen (om än flertalet). Enligt Skeggs (1999) kan en generalisering av grupperns klassbakgrund på detta sätt tydliggöra att klass handlar om konflikt, makt och ojämlikheter snarare än om enbart olika sätt att organisera vardagen, och det är ett resonemang som jag ansluter mig till. Dessutom utgår jag, i likhet med Ambjörnsson (2004), från att till exempel även de få elever i BF som inte själva hade arbetarklassbakgrund, ändå genom sitt programval i skolan konstrueras och konstruerar sig som en BF-elev, det vill säga som en arbetarklasselev.

Etiska överväganden

Mitt arbete har präglats av en strävan att uppfylla de etiska krav som Vetenskapsrådet (2002) formulerat gällande *information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande*. Redan vid första kontakten med gymnasiechefen, rektorerna, lärarna och eleverna informerades de om syftet med studien, vilka metoder som skulle användas samt hur materialet skulle användas och senare publiceras. Efter samtalet/träffen lämnade jag ett informationsbrev med uppgifter om projektet och etiska frågor (se bilaga 1 och 2). De tillfrågade fick också information om att deltagandet var frivilligt med rätt att avbryta även sedan undersökningen påbörjats. Ett fåtal lärare avböjde deltagande och i något fall avstod jag efter att ha uppfattat viss tveksamhet från läraren. Samtliga elever tackade ja till att delta i observationsstudien, däremot avböjde två av pojkarna i NV-klassen deltagande i intervju. Trots att eleverna var över 15 år, och därmed själva avgjorde om de ville delta, så informerade jag även deras vårdnadshavare via ett brev som eleverna tog hem. Där fanns också kontaktuppgifter så att de som ville kunde höra av sig och ställa frågor (bilaga 3), men det gjorde dock ingen.

Information lämnades också om min strävan efter konfidentialitet, samt att tonvikten i undersökningen låg på att studera grupper och processer,

¹³ En genomgång av hur klassificeringen är gjord finns tidigare i detta kapitel under urval, där de båda programmen och klasserna beskrivs.

men inte individer, när det gäller demokrati (Hammersley & Atkinson, 2007). Fangen (2005) menar att man ständigt måste fråga sig om man skriver på ett för deltagarna ansvarsfullt sätt och vidtar en tillräckligt hög grad av anonymisering. För att hantera anonymitetskravet har redan från början av fältarbetet fingerade namn på både personer och skola använts i alla anteckningar. Ansvar för deltagarnas konfidentialitet har också inneburit att elevers upprepade önskan att antingen få hitta på sina fingerade namn själva, eller få veta vilka namn jag tänkt ut åt dem, avböjts. I enlighet med Öhrn (2005), så har även ibland i lärarnas utsagor utelämnats kön och vilka ämnen de undervisar i eftersom det är så få lärare som intervjuats i varje klass. Detta har skett vid episoder där det inte påverkar innebörden i resultatet. Även viss återhållsamhet när det gäller namn på personer som agerar i fältanteckningarna och som omnämns av andra har iakttagits. Detta för att minska risken för att deltagare skall få läsa sådant om sig själva som de inte själva delgivit mig (jfr Öhrn, 2005). Jag har heller inte satt ut datum för lärarintervjuerna i texten, för att det inte ska vara utpekande för de som intervjuades individuellt. Vid återkopplingen av resultat till lärare och elever (se nästa avsnitt) uppmuntrade jag också deltagarna att fundera på frågor av etisk karaktär. Jag gav dem även min mailadress med uppmaningen att skriva om de kände sig missförstådda eller om anonymiteten riskerade att röjas, något ingen gjorde.

Även om meningen med forskning är att utveckla ny kunskap genom att på ett ärligt sätt redovisa de sociala fenomen som studerats, så menar Hammersley & Atkinson (2007) att denna strävan efter ny kunskap inte får ske till vilket pris som helst. Förutom ovanstående krav nämner de bland annat *rätten till privatliv*. Med hänsyn tagen till detta bestämde jag redan innan fältarbetet några "friområden" för aktörerna, såsom att aldrig närvara i lärarnas personalrum och att vara restriktiv med att gå in i deras arbetsrum (jfr Dovemark, 2004). När det gällde eleverna gick jag inte in i deras omklädningsrum och följde heller inte efter de elever som gick iväg själva eller i grupper på rasten. Vidare gjorde jag inte heller anteckningar utifrån de berättelser om elevers privatliv under till exempel helger som gick utanför studiens fokus. De samtal jag förde med lärare och elever utanför lektionstid var på så sätt oftast i, i närheten av eller på väg till och från klassrummen.

Trovärdighet

När det gäller kvalitet och trovärdighet i forskning menar Shulman (2004) att *disciplined inquiry* är centralt att beakta. Det innebär att en gedigen vetenskaplig undersökning skall vara transparent skriven samt klara en noggrann granskning av andra forskare. Det blir viktigt att forskaren är trovärdig i, och noggrant redogör för teoretiska utgångspunkter, tillvägagångssätt vid insamling och analys av empiri, granskar sina analyser

utifrån egen påverkan, ser om det finns fler möjliga tolkningar med mera. Jag har genomgående strävat efter att arbeta på detta sätt. I det genomskinliga ingår även att skriva fram problem och svårigheter som inte kunnat undvikas i genomförandet. Att på så sätt försöka göra själva forskningsprocessen synlig, har alltmer blivit centralt i studier där man ansluter sig till synsätt som inte längre ser forskning som en sann version av en objektiv verklighet (Kvale, 1997). Granskningen av andra forskare har i denna studie skett kontinuerligt på seminarier samt på nationella och internationella konferenser. Projektmedlemmarna har också fortlöpande fungerat som viktiga granskare, särskilt under arbetet med vår gemensamma bok (Öhrn m.fl., 2011a), då tolkningar och analyser diskuterats.

Triangulering och kommunikativ validitet är andra strategier som jag använt mig av för att stärka trovärdigheten i forskningen (Fangen, 2005). Triangulering innebär bland annat att flera informationskällor används vid datainsamlingen, såsom är fallet i denna studie med observationer, samtal, intervjuer och dokument. Jag har dock inte haft för avsikt att använda triangulering på traditionellt vis för att eftersträva objektivitet genom att samma svar tolkats med olika metoder (jfr Skeggs, 1999, s 58). Istället har de olika metoderna kompletterat varandra och bidragit med fler nyanser och sammantaget rikare data till den komplexa bilden av demokratifostran. Med andra ord har det, i likhet med Bjurström (1997), handlat om att utifrån forskningsfrågorna fånga in och "... utvidga förståelsen av *olika* aspekter eller dimensioner hos ett visst fenomen" (s 295). Detta perspektiv kallar han metodpluralism, där det gäller att "tänka samman" de olika datakällorna med hjälp av en teoretisk referensram.

Kommunikativ validitet (Fangen 2005; Kvale 2009) eller respondentvaliditet (Hammersley & Atkinson, 2007) innebär att de personer som deltagit i undersökningen får höra/läsa och ta ställning till om resultaten enligt dem är trovärdiga. Samtidigt menar samma författare att det är svårt att avgöra i vilken omfattning det är möjligt för deltagarna att ärligt redogöra för sina synpunkter om de avviker från forskarens, bland annat eftersom de är i underläge ur maktsynpunkt. Hur som helst kan det fungera verifierande och med tillskott av data. Återkoppling genomfördes dels vid ett tillfälle under årskurs två i NV-klassen där jag presenterade hur jag ur vetenskaplig synvinkel planerat min studie inför att eleverna som en uppgift i ämnet svenska skulle skriva en vetenskaplig artikel. Dels återkopplade jag vid fyra tillfällen under vårterminen i årkurs tre i varje klass och arbetslag för sig (för mer information, se Hjelmér, 2010). Det var välbesökta möten, och för mig mycket givande eftersom tillfällena, förutom stöd för resultatet, gav tillskott av intressanta data, bland annat genom det intresse som särskilt några frågor rönt. Ett exempel var när jag redogjorde för hur flera elever beskrev att de förstått att det krävdes analys och kritisk granskning för att nå de högre betygsgraderna men att de samtidigt inte

visste vad det var, eller hur det skulle utföras (se kap 6). Lärarna menade nu att vad och hur man kan genomföra analys och kritisk granskning hädanefter skulle bli ett innehåll i deras undervisning, för att möjliggöra för fler elever, med Bernsteins (1990) begrepp, att kunna förstå realisationsreglerna.

Resultatkapitlens framställning

I resultatkapitlen har citat och fältutdrag valts för att belysa det som framträder som vanligt förekommande, men ibland också för att illustrera avvikelser från de mer generella mönstren. I sådana fall har detta angivits. Intervjucitat har i stort sett återgetts ordagrant, dock med en lättare redigering som inte påverkat innebörden. Jag har satt ut skiljetecken samt ofta strukit upprepningar, pauser och hummanden. Enligt Kvale (1997) är detta att rekommendera eftersom vi inte talar som vi skriver. För att göra fältutdragen mer läsarvänliga skrivs utsagor som direktcitat, trots att det handlar om fältanteckningar som därmed inte alltid är ordagrant nedtecknade. När kortare citat och fältutdrag skrivs in i löpande text, dateras inte dessa lika omfattande som de fristående för läsarvänlighetens skull (t.ex. står NV9 för intervju nummer 9 med NV-elever).

Genomgående görs hänvisningar till, och jämförelser med, tidigare forskning inom området. Min avsikt med detta är inte att förringa den lokala kontextens inverkan (se Hansson & Lundahl, 2004; Öhrn, 2011), att bortse från att skolans demokratiuppdrag i Sverige och övriga Norden delvis skiljer sig från andra europeiska länder (Birzúa m.fl., 2004), eller att olika teoretiska perspektiv och metoder möjliggör olika data (Öhrn, 2002a). Det handlar snarare om, i linje med Larssons (2009) påpekanden, att utifrån en viss försiktighet med vilka generaliseringar som är möjliga, ändå kunna sätta in sina data i ett större kunskapssammanhang. Av de exempel han belyser som möjliga för försiktig generalisering kan jag främst återropa maximering av variation, i detta fall främst gällande metoder, och igenkänning av mönster i de studier som hänvisas till. Generalisering via likheter i kontext handlar i detta fall om nationsnivå eftersom det främst är forskning från Sverige som används i resultatkapitlen, även om också en del studier från andra länder förekommer. Däremot vill jag poängtera att de olika aktörerna i resultatkapitlen som följer uttalar sig och agerar inom de pedagogiska koder som de båda programmen utgörs av i studiens två klasser, med allt vad det innebär av makt och kontroll i just dessa sociala sammanhang.

5. Reglering och förhandling om närvaro, tid och rum

Detta första resultatkapitel är introducerande och utgör en fond också för de övriga resultatkapitlen, 6, 7, 8 och 9. Därför är de inledande avsnitten med bakgrundsinformation lite fylligare i beskrivna. I kapitlet behandlas skolans tids- och rumsmässiga ramar, som närvaro och frånvaro, schema och fysisk miljö. Hur dessa ramar reglerades och förhandlades om var betydelsefullt i de båda klassernas pedagogiska praktik.

Inledningsvis beskrivs Ulmusskolans fysiska miljö, följt av beskrivning av klassrummen och hur eleverna använder lokalerna. I ett par avsnitt behandlas tidsramarna för eleverna i form av närvaroregler vid skolan och de båda klassernas scheman. Ett avsnitt handlar specifikt om elevernas hälsa eftersom det var nära relaterat både till frånvaron och de tidsförhandlingar som förekom. Därefter belyses såväl vad skolan inbjuder till för inflytande som vad elever försöker utöva inflytande över när det gäller närvaro, tid och rum.

Skolmiljön på Ulmusskolan

Ulmusskolan består av en stor flervåningsbyggnad med ett flertal långa, smala korridorer med dörrar till lektionssalar på båda sidor, samt bredare, öppnare ytor och korridorer med elevskåp, ett begränsat antal träbänkar och pallar med små bord, en gemensam aula, ett café med försäljning, matsalar och reception. Samtliga klasser oavsett program härbergrades i denna stora byggnad, men Ulmusskolan gav ändå ett intryck av att vara delad, med Bernsteins (2000) begrepp karakteriserad av stark klassifikation. Även om alla program fanns i samma byggnad fanns det till exempel tydliga gränser mellan de studieförberedande och yrkesförberedande programmen genom att de var lokaliserade i olika korridorer och delar av byggnaden. Elevernas skåp fanns i och för sig i de öppnare utrymmena, men var samtidigt klassvis placerade i närheten av det hemklassrum varje klass hade merparten av undervisningen i. Under de raster jag observerade umgicks eleverna i stort sett alltid med elever från samma typ av program, ofta kamrater ur den egna klassen. Däremot noterade jag inte några öppna konflikter eller uttalade motsättningar mellan olika elevgrupper. Dessa observationer bekräftades i intervjuerna av lärare i båda arbetslagen.

När studien genomfördes var lektionssalarna och de få grupprum som fanns på skolan i regel låsta, och endast lärarna hade nyckel. Det var egentligen bara när det var korta raster mellan lektioner som klassrummen var öppna vid tidpunkter då inte läraren var på plats. Eftersom båda

klasserna hade tämligen korta raster var deras klassrum ofta öppna. För elever fanns ett enda vilrum på hela skolan, ett rum de kunde få tillgång till via elevhälsan.

Sammantaget fanns det få platser som eleverna själva hade tillgång till om de exempelvis ville mötas mellan programmen och klasserna för att umgås eller diskutera gemensamma frågor i skolan. Förutom cafeteria, där man förutsattes köpa något för att få en sittplats, så handlade det om de öppna ytorna med relativt få träbänkar och bord, samt det inglasade rum vid en av de öppna ytorna som elevrådet förfogade över. Även detta rum var låst för de elever som inte ingick i elevrådstyrelsen, och under det år jag vistades på skolan var det endast vid ett tillfälle jag överhuvudtaget såg några människor där. Även det anslag om hur förra vårens avgångsklasser skulle gå tillväga för att skaffa studentmössor, som flera månader in på höstterminen fortfarande satt upp utanför lokalen, sände signaler om en lokal med låg aktivitet.

Liknande klassrum

Nästan all undervisning, med undantag för estetiska ämnen och idrott samt naturkunskap för NV-klassen och kök för BF-klassen bedrevs i de båda klassernas hemklassrum. De var likartat möblerade med lärarens bord och stol framför whiteboardtavlan längst fram i klassrummet, och elevernas stolar och bord grupperade två och två i tre rader vända mot läraren och tavlan. Dessa möbler tog i stort sett upp hela klassrumsytan, och det fanns inget annat material i rummet med undantag för ett stängt skåp i BF-klassen innehållande några tidningar och böcker. Det fanns också ett litet förråd i anslutning till klassrummet dit BF-lärarna hade nyckel. Där fanns bland annat en flyttbar TV, lite färgpennor, kriter, vattenfärger, saxar och papper av olika slag. För övrigt fanns inga grupprum eller liknande utrymmen i närheten av något av klassrummen. Om jag i likhet med Gordon med flera (2000a) utgår från att skollokalerna visar och påverkar hur undervisning och lärande organiseras och genomförs, så signalerar dessa klassrum att undervisningen först och främst bedrivs i klassrummet, av en lärare som föreläser och har genomgångar med elever som mottagare. I detta avseende bar rummen spår av en synlig pedagogik (se Bernstein, 1983).

Det fanns stora likheter i hur klassrummen var utformade i de båda klasserna. Däremot var skillnaden stor mellan BF-elevernas klassrum och de som rymde de manligt dominerade yrkesförberedande programmen vid Ulmuskolan, till exempel Bygg- och Elprogrammet. Där var klassrumsmiljön mer utformad som elevernas kommande arbetsplatser. Ett likartat mönster framträdde vid en jämförande analys av klassrumsmiljön i några yrkesförberedande program i Finland och Sverige¹⁴. Även här sände

¹⁴ I den jämförande analysen medverkade jag själv med BF-klassen i denna studie, Sirpa Lappalainen med motsvarande Omsorgsprogrammet i Finland och Per-Åke Rosvall med Fordonsprogrammet i Sverige.

utformningen av lokaler budskapet att eleverna vid kvinnodominerade yrkesförberedande program i första hand skulle sitta stilla, lyssna, skriva och läsa om sin kommande yrkesplats till skillnad från de manligt dominerade som fick praktisera sitt kommande yrke också på skolan (Hjelmér, Lappalainen & Rosvall, 2010).

Hur eleverna använde rummen

Eleverna i båda klasserna vistades ofta i klassrummen också under rasterna, som genomgående var korta. Däremot fanns skillnader både i hur eleverna agerade i skolmiljön och de känslor de beskrev när det gällde att vistas där under rasterna (jfr Gordon m.fl., 2000a; Shilling, 1991). I BF-klassen var eleverna ofta var och en för sig djupt inne i det de höll på med på datorn, ofta någon form av skriftlig kommunikation med andra utanför klassrummet. Om någon pratade med en kamrat skedde det oftast tyst. Skillnaden var stor mot NV-klassens raster där elever pratade och skrattade med varandra i olika grupperingar. Några grupper bestod av pojkar, andra av flickor och många gånger var de blandade. En del satt tillsammans framför datorn, andra stod i klungor, ytterligare några satt på stolar och några satt eller låg över bordet mot kamraterna bakom. Det var också vanligt att elever satt tätt intill varandra, masserade varandra, kramades och visade liknande ömhetsbetygelser flickor/flickor eller flickor/pojkar (jfr Holm, 2008). Det förekom även ofta att elever i olika grupperingar satt och jobbade med någon skoluppgift tillsammans eller diskuterade resultatet på något prov de haft. Flickor och pojkar i NV-klassen tog mer självklart plats i klassrummet under raster än vad som var synligt i BF-klassen. Tidigare forskning från grundskolan visar hur pojkar oftare tar större rumslig plats än flickor (t.ex. Gordon m.fl. 2000a), här var skillnaden istället mellan eleverna i de båda programmen.

Även om eleverna i båda klasserna var överens om att skolmiljön i sin helhet var tråkig och sliten, så fanns det skillnader i hur de uppfattade lokalerna. Många av BF-eleverna beskrev till exempel hur lite det fanns att tillgå under raster och hur tråkigt det var. Eftersom det så snabbt blev fullt på de få träbänkar de hade bredvid sina skåp såg de inget annat att göra än att sitta kvar i klassrummet och skriva på datorn, trots att det egentligen kändes jobbigt och inte alls var det de helst ville syssla med. Detta var inget jag hörde NV-elever beskriva. En annan skillnad gällde känslorna för att vistas i de öppna gemensamma utrymmena på skolan. Några av BF-eleverna beskrev en obekväm känsla av att vara uttittade när de rörde sig där, något jag inte hörde bland NV-eleverna. Det framstod som att den öppna gemensamma miljön med avsaknad av mindre umgängesplatser missgynnade BF-klassens sätt att umgås mer än NV-klassens.

I skenet av att BF-eleverna inte kände sig bekväma i skolans gemensamma offentliga miljö, hamnar datoranvändningen på rasterna i en annan dager.

Även om datorn inte var elevernas förstahandsval som rastaktivitet, var det ändå ett sätt att göra sig en egen plats där de i skolan inte kände sig uttittade (jfr McRobbie, 2000). Avsaknaden av mindre platser som flera pratade om, som mysiga hörnor, bidrog till detta.

Den reglerade närvaron

I båda klasserna, och vid skolan som helhet, fanns gemensamma tydliga regler för närvaro och frånvaro som följdes upp av alla lärare i studien. Den hårda närvarokontrollen i gymnasieskolan har också framhållits i annan forskning, bland annat av Johansson (2009), som menar att den kursutformade gymnasieskolans komplicerade logistik och kopplingen mellan närvaro och studiebidrag är bidragande orsaker. Vid samtliga Ulmuskolans program användes ett digitalt verktyg för frånvarorapportering. Alla lärare förde här in giltig och ogiltig frånvaro för elever, uppgifter som sedan också vårdnadshavare hade tillgång till för sitt barn via internet. Giltig frånvaro gällde till exempel när en förälder ringt skolan och meddelat att eleven var sjuk eller när en elev varit hos läkare/tandläkare och kunde uppvisa skriftligt intyg. Till ogiltig frånvaro räknades sen ankomst eller frånvaro från skolan utan intyg från vuxen. Det var elevhandledarnas uppgift att kontrollera den totala frånvarons omfattning för de elever de hade ansvar för, vanligtvis 10-15 elever. När någon elev började få mycket ogiltig frånvaro skulle elevhandledaren först ha samtal med eleven och vårdnadshavare (om eleven var under 18 år) för att diskutera problemet. Om frånvaroproblemen kvarstod kunde i värsta fall studiebidraget dras in och eleven riskerade att inte få godkänt på den aktuella kursen.

Skillnader i närvaro och hälsa

Elevernas frånvaro skilde sig åt mellan de båda klasserna redan från början och sedan genomgående under hela läsåret. Medan den giltiga och ogiltiga frånvaron i BF-klassen var mycket hög för ett flertal flickor och pojkar, något som var typiskt för programmet enligt lärare och rektor, så var den mycket låg för eleverna i NV. Det senare var även framträdande i Beachs (1999b) studie från NV-programmet. Förutom den information om närvaroplikt och frånvarorapportering som gick ut till alla Ulmuskolans elever i början av läsåret var frånvaron i stort sett inget som jag hörde diskuteras i NV-klassen medan det var en återkommande fråga som togs upp både privat och offentligt i BF-klassen.

Vid de offentliga tillfällena tog lärare ibland upp de alltför höga frånvarotalen med hela klassen, och delade samtidigt ut skriftliga frånvarouppgifter så att varje elev kunde se hur hon/han låg till. Den oro och stress som jag uppfattade i klassrummet vid dessa tillfällen, med elever som

efterfrågade exakta siffror för att veta när de uppnått en viss gräns, påminde mycket om flertalet tillfällen i NV-klassen fast då gällde det vad som skulle uppnås för ett visst betyg. Med andra ord, även om jag tolkade och uppfattade likartade känslor av stress och oro i de båda klasserna så gällde situationerna diametralt olika saker i skolsammanhang, i BF frånvaro och risk för indraget studiebidrag och i NV risk att inte prestera bra och få höga betyg. Den ogiltiga frånvaron i BF-klassen minskade allteftersom under vårterminen, några enstaka elever undantagna, något klassen fick beröm för.

Nära förknippat med frånvaron är skillnaderna mellan klasserna när det gällde hälsa/ohälsa. I BF-klassen pratade både elever och lärare dagligen om ohälsa på olika sätt, dels som anledning till att stanna hemma men också bland de elever som var på plats i klassrummet. Elever pratade ofta om värk, till exempel i huvud, mage, nacke och rygg, och cirka en tredjedel av klassen hade regelbundet migrän. Mer eller mindre dagligen ställde också BF- lärare inkännande frågor om elevers krämpor, som "har du ont i huvudet?", "hur mår du?" och "är du trött?". Detta skedde såväl i början av, som mitt i, lektioner och hade tydliga inslag av den omsorg Skeggs (1999) benämner som att bry sig om med grund i personliga relationer. I NV-klassen var det däremot sällsynt att elever eller lärare pratade om sjukdomar och ohälsa i klassrummet. Enligt vad eleverna uppgav i intervjuerna var det betydande skillnader när det gällde antalet långtidssjukskrivna bland föräldrarna - ingen förälder i NV-klassen men ett flertal i BF-klassen.¹⁵ Med Bernsteins (2000) begrepp tycktes pratet om ohälsa vara en del av realisationsreglerna i det dagliga klassrumssamtalet i denna BF-klass. Det ingick både i flera elevers tillvaro utanför skolan och i skolverksamhetens inramning, och var ett legitimt sätt att prata med varandra både privat och offentligt i denna miljö.

Beträffande NV-klassen fanns ett undantag när det gällde att prata om ohälsa; talet om stress var vanligt förekommande. Särskilt från början av höstterminen var det många elever som pratade med varandra om den stress de upplevde på grund av den ökande arbetsbördan i gymnasiet och den upplevda risken för sänkta betyg. Detta var dock inget som tycktes påverka deras närvaro vid skolan, som generellt var mycket hög i NV-klassen. Allt eftersom året gick hörde jag också allt mindre prat om stress, särskilt under vårterminen då schemat blev mindre kompakt. Det förefaller som att det var

¹⁵ De olikheter jag observerat är i linje med forskningsresultat där skillnader i hälsa relateras till kön och människors positioner i samhället. Till exempel är den förväntade medellivslängden längre för samhällsgrupper med högre utbildning (Fritzell & Lundberg, 2007). Barnens psykosociala hälsa har i sin tur samband med föräldrarnas position och hälsa (Ahrén & Lager, 2012). I Socialstyrelsens *Folkhälsorapport 2009* framkommer också att det i åldersgruppen 16-24 år är betydligt vanligare med både värk och nedsatt psykiskt välbefinnande bland kvinnor, oavsett samhällsklass. När det gäller psykisk ohälsa är könsskillnaderna som störst i tonåren, en skillnad som har ökat över tid. En av de förklaringar som lyfts som sannolik för denna utveckling är den förändrade arbetsmarknaden med större krav på eftergymnasial utbildning för kvinnor, även om oro för utbildning hamnar högt upp bland båda könen (Socialstyrelsen, 2009).

skillnad på stress över att ha mycket att göra men samtidigt framstå som en aktiv och högpresterande elev, och stress över att inte duga och komma tillkorta när det gällde prestationer i skolan.

Att resa bort med familjen var egentligen den enda frånvaron jag kunde observera att elever i NV-klassen omtalade som ett bekymmer. Detta var i gengäld inget problem som jag vid något enda tillfälle hörde diskuteras i BF-klassen. Den typen av frånvaroproblem gick dock att lösa genom att eleverna fick med sig uppgifter att arbeta med under resan. Inte vid något tillfälle under året uppfattade jag att någon elev blev nekad en sådan resa, och inte heller att någon lärare kommenterade att eleverna inte gjort de förväntade uppgifterna. Elevernas hemmiljö med föräldrar med stort kulturellt kapital (se Bourdieu, 1994) framstår som en underlättande faktor i dessa fall. Olika sorters frånvaro förefaller här dels inverka på olika sätt på elevernas studieprestationer, dels tydligt höra samman med deras klassbakgrund.

Scheman med olika tidsramar

Tidsmässigt fanns flera likheter på schemana. En vanlig dag startade till exempel som tidigast 8.20 och slutade som senast 15.40. Mitt på dagen fanns en lite längre rast för lunch, 40-60 minuter lång, för övrigt var det korta raster mellan lektioner, ofta 10 minuter, och ingen av klasserna hade "hålstimmar" under dagarna. Det fanns dock två framträdande skillnader som gällde längden på lektioner och skoldagar.

Långa lektioner i BF-klassen

BF-klassens tidsschema skilde sig tydligast från NV-klassens i undervisningen i karaktärsämnen, där man hade lektioner på upp till två timmar och tjugo minuter utan rast om schemat skulle följas. Det förekom dock även längre pass på upp till en timma och tjugo minuter i ämnen som till exempel matematik i BF-klassen, medan NV-klassen som mest hade 60 minuters lektioner i ämnet. Även om cirka 60 minuter var det vanligaste i flertalet ämnen i NV-klassen, så fanns undantag, exempelvis i samhällskunskap. Med Bernsteins (1983) begrepp signalerar BF:s schema med långa pass en osynlig pedagogik där eleverna till stora delar jobbar på egen hand, enskilt eller i grupper. NV:s korta lektioner signalerar istället en synlig pedagogik där läraren går igenom och introducerar vad eleverna ska göra, varefter de själva påbörjar arbetet med uppgifter på skolan för att sedan slutföra hemma. Här överensstämde både lektionstiderna och den fysiska klassrumsmiljön med en synlig pedagogik i NV-klassen, medan det var mer motsägelsefullt för BF-klassens del. Enligt Bernstein (1983) kräver en osynlig pedagogik inte bara lång tid, utan också till exempel stort fysiskt utrymme med flertalet rum att tillgå, något ingen av klasserna hade.

En förklaring till lektionernas olika längd skulle kunna sökas i olika programspecifika behov för yrkes- och studieförberedande program (jfr Hellsten & Pérez Prieto, 1998). I till exempel Rosvalls studie hade fordonsklassen i karaktärsämnen ett schema som efterliknade arbetslivets disciplin och frihet där frukost, fikapaus och lunchrast lades in utifrån hur det passade in i verkstadsarbetet (Hjelmér m.fl., 2010), vilket ibland kunde leda till relativt långa pass. Skillnaden är dock stor mellan ett rörligt arbete i en fordonsverkstad och det BF-elever beskrev från sina karaktärsämnen i diskussioner om schemat i intervjuutdragen som följer.

Alice: Alltså jag tycker max 1 timme. Annars orkar man inte

My: Ja, men och så sen köra ihop flera lektioner, det är ju skitjobbigt. Jag blir jätterastlös av att bara få sitta hela tiden. (Intervju 3 BF-elever, 090312)

Malin: Och då är det ju liksom 2 ½ timme bara sitta, javisst du byter ämne men dom är ändå ganska lika varandra. Vi gör bara samma sak, vi sitter och läser, och svarar på frågor. (Intervju 8 BF-elever, 090402)

Flertalet lärare delade missnöjet med längden på lektionerna. Sextio minuter var den gräns som även lärare pratade om som rimlig, och Katrin, lärare i engelska, betonade i intervjun att det till och med var särskilt viktigt att lektionerna inte översteg den gränsen i yrkesförberedande program "för dom orkar inte hålla intresset uppe så länge". Katrin berättade också att lärargruppen i ämnet engelska vid flera tillfällen under åren hade fört fram dessa synpunkter till administratörerna som lagt schemat vid skolan, utan resultat. När Marie föreslog att de som lärarlag för denna BF-klass skulle föra fram dessa synpunkter inför nästa års schemaläggning sa Katrin uppdraget "ja, och det har vi ju gjort så många gånger men det verkar inte som det hjälper".

Trots missnöjet med schemat bland BF-eleverna, var de överens om att det inte var något de kunde förändra. Det var några som menade att kortare lektioner med raster emellan skulle innebära totalt längre dagar på skolan, något de inte trodde att de skulle orka med. Här var det elevernas känsla av att inte räkna till i skolan som gjorde att de i likhet med kvinnorna i Skeggs' (1999) studie var upptagna av egna tillkortakommanden snarare än vad de kunde kräva av skolan. Det var till exempel ingen som lyfte problemet som hemmahörande i den pedagogiska verksamheten, med fokus på vad de behövde för sorts undervisning för att orka hålla koncentrationen längre. Eleverna hänvisade de också till schemaläggarens svåra situation.

Kattis: Alltså men han som lägger schemat, han lägger ju, alltså han måste ju ta hänsyn till alla, allas scheman.

Jennie: Mmm

Kattis: Så han kan ju typ inte ändra nånting. (Intervju 1 BF-elever, 090309)

Eleverna agerade här som ansvarsfyllda medborgare (se Gordon, 2006a) med förståelse för schemaläggarens situation snarare än att kräva att få en så gynnsam miljö för lärande som möjligt. Om man därtill lägger engelsklärarnas synpunkter och uppgivenhet över att ej bli hörsammade, så tycktes vid Ulmuskolans schemaläggare ha större makt än lärare och elever i en fråga som dagligen påverkade det pedagogiska arbetet och lärandet i denna klass. En rimligare tolkning är dock att det inte var schemaläggaren i sig som hade större makt utan att det handlade om den makt som klassifikationen av programmen som studie- eller yrkesförberedande innebar. NV-programmet var i detta avseende starkt klassificerat som tydligt förberedande för högre studier, medan BF-programmet var svagare klassificerat i detta avseende. Trots att det kvinnodominerade BF-programmet på grund av den förändrade arbetsmarknaden ur studieaspekter hade fler likheter med studieförberedande program än med många av de yrkesförberedande programmen, så tycktes de senare ändå utgöra normen även för BF-programmet när det gällde lektionstidernas längd.

Långa skoldagar i NV-klassen

NV-klassen hade fulltecknat schema (8.20 – 15.40) nästan alla skoldagar i veckan under höstterminen, medan BF-klassen ibland började senare eller slutade tidigare. En stor majoritet av NV-eleverna uppgav att de var nöjda med de tämligen korta lektionerna, korta rasterna och att inte ha håltimmar, även om i stort sett samtliga tyckte att starten i gymnasiet var alltför arbetsam. Inräknat allt hemarbete fick de mycket långa arbetsdagar under höstterminen. Medan BF-eleverna hade lite hemarbete, och de flesta i klassen också uttryckte att de helst inte ville jobba hemma, så var det närmast det motsatta i NV-klassen. Den synliga pedagogik, som avspeglade sig i NV-klassens schema, med genomgångar på skolan och därefter en hel del hemarbete, var det många av NV-eleverna som förordade.

Viktor: Alltså jag läser ju hellre hemma (...) men jag vill ju ändå ha lite genomgång, det är ändå ganska härligt så att man får som förklarar för sig

Andrej: Ja

Markus: Mm. Alltså jag jobbar mycket bättre hemma typ (...) Jag vill ha så här helt tystnad och så bara sitta och skriva (Intervju 1 NV-elever, 090317).

Tre flickor uttryckte en delvis annan åsikt om mängden hemarbete och schemat. De hade positiv erfarenhet från högstadiet av att ibland arbeta i block i tvåtimmarspass, och uttryckte att längre pass med möjlighet att jobba själva under skoltid kunde leda till att hemarbetet minskade i omfattning men också gav större möjlighet till fördjupning. Som det nu var menade de att "man hinner som nästan bara komma igång innan man slutar, och då måste man ju också sitta hemma och göra" (Mina, NV5). Efter en fulljord

dag på skolan var det ibland svårt att orka fortsätta också under kvällen. Det var tydligt att flickornas tidigare erfarenhet från en pedagogik med svagare inramning här gjorde det möjligt för dem att kunna tänka i andra banor än andra elever i klassen (se Bernstein, 1990). Samtidigt uttryckte en av flickorna tvivel på om en sådan förändring i denna miljö skulle ”göra nån större skillnad” (Josefin, NV5), eftersom mängden uppgifter ändå var oförändrad.

En uttalad uppfattning bland eleverna, också bland de tre flickorna ovan, var att om schemat någon gång under utbildningen skulle vara så mastigt som under höstterminen var det bra att det var under första terminen i gymnasiet. Det var även en del elever som tänkte att lärarna kanske medvetet lagt upp det så, som en skolning till det hårdare tempo som krävdes i gymnasiet.

Maria: Ja, och jag tror dom körde så att dom körde ganska hårt från början så att vi liksom inte skulle slappa till, och sen så får vi det såhär skönare nu på vårterminen, så det känns lättare som

Carina: Var det ett bra sätt tycker ni eller?

Maria: Ja, jag tycker det var bra. (Intervju 9 NV-elever, 090403)

Även om många NV-lärare vid upprepade tillfällen påtalade vikten av att lära sig det hårdare tempot i gymnasiet fanns det inget som tydde på att någon av dem hade planerat schemat på detta sätt. En av elevhandledarna uttryckte i ett samtal med mig att ”vuxna skulle aldrig gå med på att ha ett så hemskt schema som denna klass har vissa dagar”, och han hade också pratat med schemaläggare om problemet men fått veta att det inte gick att ändra. Jag tolkar det snarare som att NV-eleverna, i en verksamhet med stark inramning, insåg värdet av att snabbt lära sig realisationsreglerna i form av att arbeta hårt och disciplinerat, eftersom de från olika lärare upprepat fick höra att det var bra både för att nå höga studieprestationer i gymnasiet och senare vid universitetet (se Bernstein, 2000). Även om många elever omtalade det hårdare tempot som hemskt, särskilt i ämnet matematik (se kap. 8, 9), så tycktes ändå många i NV-klassen klara den rekontextualisering som gymnasieskolan innebar relativt smärtfritt, med viss variation bland eleverna (jfr Bernstein, 1990). Här handlade det snarast om att avstå rättigheter med krav på en rimligare arbetsituation här och nu, för att lära något de trodde sig behöva i framtiden, med andra ord att bli framtida medborgare (se Gordon, 2006a).

Inbjudningar till inflytande över tider och elevernas respons

Medan det i stort sett aldrig hände att elever bjöds in till inflytande över vare sig tid eller plats i undervisningssituationer i NV-klassen, så förekom det ibland i BF-klassen. I båda klasserna betonades att för sen ankomst till

lektioner noterades som ej giltig frånvaro. De flesta lärare visade tydligt i början av lektionen att de noterade vilka som var närvarande/frånvarande genom att bocka av på en lista, och genom att titta på klockan och göra en notering när någon kom försent. I BF kunde en del lärare efter den inledande delen av lektionen även gå fram och prata privat med den berörda eleven, andra kunde fråga eller säga till eleven offentligt.

När det gällde omfattningen av sen ankomst var skillnaderna stora mellan klasserna. I BF hände det i stort sett varje dag vid första lektionen, och kan närmast beskrivas som en form av "drop-in" under de första 15, ibland upp till 20, minuterna. Oftast var minst hälften av eleverna i stort sett i tid, men det hände också att endast fyra var på plats när lektionen skulle starta. Det hände även ofta för ett fåtal elever att de helt missade dagens första lektion och kom för sent till den andra. I NV-klassen hände det att enstaka elever kom några minuter för sent till dagens första lektion. Medan de sena ankomsterna i BF-klassen påverkade undervisningen till exempel genom att lektioner inte startade i tid, noterade jag inget liknande i NV-klassen.

Det som framstod som självklart för alla involverade BF-lärare var att de alltid måste lägga in en rast när två karaktärsämnen följde på varandra utan schemalagd rast emellan. Detta skedde vid två, ibland tre, olika dagar per vecka. Lärarna i BF-klassen bestämde att alltid ta de fem sista minuterna från första lektionen, och de fem första från den andra till en rast på tio minuter. Eleverna uttryckte att detta var en bra och nödvändig lösning, och jag hörde ingen, vare sig elev eller lärare, ifrågasätta att det på grund av denna lösning varje vecka automatiskt försvann lektionstid. Vid längre lektioner, kunde lärare också ibland offentligt i klassrummet föreslå en kortare rast mitt i, ibland gemensamt, ibland när det passade var och en bäst vid till exempel eget arbete. Detta förekom i stort sett aldrig i NV-klassen, inte heller när lektioner överskred 60 minuter. I BF-klassen tycktes det också finnas en sorts stående, men inte alltid tydligt uttalat, tillstånd från lärarna att eleverna fick ta en liten paus när det passade var och en. Att det handlade om svag inramning framgår i intervjun nedan.

Linda: Ofta så går man ju bara och glömmer bort att säga, men eh, ja, vi får ju ta en bensträckare, om det inte blir för många under en lektion så...
(Intervju 6 BF-elever, 090401).

Från början hade jag själv mycket svårt att hinna med att se och förstå hur många och långa dessa "bensträckare" var, vart var och en gick och vad de gjorde när de lämnade klassrummet utan att jag hörde att de sa något till läraren. Allt eftersom upptäckte jag att det kunde vara olika saker, som att hämta något de glömt, ta en paus, köpa fika, gå på toaletten, hämta vatten etcetera. Den svaga inramningen gällde även de pauser som några BF-lärare

menade att elever kunde få ta genom att till exempel göra annat än skoluppgifter på datorn eller på mobiltelefonen.

Sandra [elevhandledare]: men dom har ju rast, eh, när dom inte gör det dom ska (...), så då sitter dom ju och spelar och eller gör nånting [på datorn]. Så ibland när jag går dit, vad gör du för nånting? ”Nej men jag orkar inte”, ja men ta fem minuter då. För det är ju också, då låter jag ju dom välja, för att självklart har man inte, eller är man inte så högpresteraende och man kan inte hålla fokus, ja men självklart då måste man ju känna efter fem minuter, nej men nu tar jag en paus. Så det låter jag dom som göra. (Intervju BF-lärare)

Den valfrihet läraren ovan pratade om handlade om att BF-eleverna själva fick avgöra om de behövde en paus eller inte, något NV-eleverna inte inbjöds till. NV-eleverna satt dessutom nästan alltid hela lektionerna i samma skolsal, och det var ytterst ovanligt att någon till exempel bad att få gå på toaletten under lektionstid. För BF-elevernas del medförde det att rätten att välja i dessa fall även innebar krav på självreglering (jfr Dovemark, 2004; Österlind, 1998), något som alltså inte alls i samma omfattning krävdes av NV-eleverna. I den modalitet av osynlig pedagogik som BF-klassens undervisning ofta karakteriserades av framgick inte heller tydligt vilka alternativ som fanns att välja på, eller eventuella konsekvenser av olika val, utan det var upp till varje elev att själv avgöra.

I citatet ovan framgår även att det var lärarens låga förväntningar på elevernas studieprestationer och koncentrationsförmåga som låg till grund för överlämnandet av tidsansvar (jfr Dovemark, 2011, som såg ett liknande mönster i sin studie av elever på Individuella programmet). Som visar sig i övriga resultatkapitel, var förväntningarna istället mycket höga när det gällde studieprestationer i NV-klassen. Med andra ord framträder ett motsägelsefullt förhållande när det gällde kombinationen studieprestationer och tidsansvar i de båda klasserna: i BF lämnades stort eget ansvar över tider till eleverna samtidigt som förväntningarna på deras studieförmåga var låga, medan det motsatta gällde för NV-eleverna.

När BF-lärare tog initiativ till tidsavkortning var det både som motivationshöjande åtgärd (”om ni jobbar bra ska ni få sluta tio minuter tidigare”) och belönande som i utdraget nedan.

Sandra går fram och ställer sig mot klassen, hon säger att hon ska säga något. Sandra säger till Karin: Karin, du får sluta prata i telefon (Karin avslutar telefonsamtalet)! Sandra väntar, och säger sedan: Ni har jobbat på riktigt bra idag. Fanny instämmer i detta och pratar om att hon faktiskt skrivit en halv sida. Sandra: Vet ni vad ni ska göra då? Fanny: Sluta? Sandra: Nej så här (klappar sig på axeln). Ni ska ge er själva en klapp på axeln, bra jobbat! Men ni ska också få sluta nu [10 min före]. Sandra önskar dem en trevlig helg. (Fältanteckningar BF, 090130).

Jag observerade aldrig någon av dessa varianter i NV-klassen. BF-eleverna tyckte uppskatta denna form av resonemang och såg glada ut när förslagen kom från lärare. Den här sortens argument användes också av BF-eleverna själva när de förhandlade om att korta av lektioner, också när de arbetat koncentrerat endast 15-20 minuter av en lektion på över 60 minuter. Denna belöning kan tolkas som ett moraliskt yttrande; man ska ha arbetat bra för att förtjäna att få gå tidigare. Samtidigt signaleras dock låga förväntningar på BF-elevernas studieförmåga, och skolans belöning framstår som motsägelsefull när en god insats leder till att slippa skoltid.

Elevers inflytandeförsök över tider och de vuxnas respons

Tiden, till exempel lektioners längd och möjlighet till extra raster, var den fråga som BF-eleverna i särklass oftast försökte påverka. Sådana frågor togs emellertid ytterst sällan upp i NV-klassen. När jag under intervjuerna med elever och lärare i BF-klassen ställde öppna frågor om vad elever hade velat och/eller haft inflytande över, så var dock förhandlingarna om tid inget som någon förde på tal. Med andra ord var dessa frågor inget som reflekterats över som inflytandeprocesser. Som framgår i kapitel 4 var det dessutom först efter några veckors observationer som jag själv förstod och benämnde dessa tidsförhandlingar som inflytande. När jag under intervjuerna beskrev vad jag observerat angående dessa påverkansförsök, nickade dock elever och lärare igenkännande och kommenterade på olika sätt.

Minskad undervisningstid i BF-klassen

Försöken att påverka tiden bestod i BF-klassen dels av olika handlingar utan öppen förhandling för att få mer egen tid, dels av de direkta förhandlingarna. Ett exempel på den första typen av inflytande var när några av flickorna i BF-klassen höll på att komma försent till dagens första lektion. Genom att gå direkt till klassrummet med ytterkläder på och utan material fick de av läraren lov att gå till skåpet under lektionstid. På så sätt undvek de att få ogiltig frånvaro trots att detta förfarande tog längre tid än om de direkt skulle gått via skåpet till klassrummet. Det var därmed ett sätt för flickorna att utöva inflytande över vilken tid de kom till skolan utan att det framstod som ett öppet normbrytande (jfr Anyon, 1983).

Ytterligare strategier som dagligen användes av flertalet flickor och pojkar för att skapa sig "egen tid" utan att öppet konfrontera lärare var när de spelade spel eller kommunicerade med kamrater via datorn, till exempel på MSN, Facebook och olika nätbaserade communities. Det kunde också handla om att sms:a på mobiltelefonen. Det var mycket effektivt och ofta svårt för lärare att kontrollera. Till exempel kunde många sms:a snabbt och nästan utan att titta, och på datorn var det lätt att kvickt växla mellan worddokumentet med skoluppgiften och sidan med det privata om läraren

gick förbi. Många kunde även sitta och tyst prata privat med varandra när de skulle arbeta med skoluppgifter, och om inte läraren var precis i närheten var det svårt för honom eller henne att avgöra vad samtalet handlade om (jfr McRobbie, 2000).

I BF-klassen var det också vanligt med en sorts "tidsmaskning" bland både flickor och pojkar. Det kunde handla om att de inte lämnade in uppgifter i tid (se kap. 7) eller att de gång på gång kom till klassrummet utan erforderligt skolmaterial, och fick gå till skåpet för att hämta. Det kunde också handla om att materialet var borttappat eller kvarglömt hemma. Lärarna klargjorde i början av läsåret att borttappat material inte skulle ersättas av skolan, eftersom det i gymnasiet krävdes att eleverna själva tog detta ansvar. Det var dock mer regel än undantag att flertalet elever kom till lektioner utan material. I exemplet som följer gällde det ett papper som eleverna skulle ta hem för att fylla i inför fältstudierna och sedan ta tillbaka till läraren igen.

Marie [läraren] börjar med att be eleverna ta fram papperet som de skulle ha med sig tills idag. Hon säger också att om någon har det i skåpet så ska de hämta det nu! Karl reser sig och går ut. Många säger: Va? Vilket papper? Marie förklarar vilket papper det gäller, det där de skulle fylla i önskemål inför fältstudierna. Några säger att de har det hemma, andra säger att de har tappat bort sitt, men de flesta verkar inte alls veta vad det är för ett papper som Marie pratar om. (Fältanteckningar BF 080925)

Tio minuter av denna lektion samt en del av nästa lektion gick åt till prat om papperet innan läraren kunde fortsätta undervisningen. Flertalet elever utövade i denna typ av situationer inflytande genom att framställa sig själva som närmast helt ovetande om var dessa papper fanns (jfr Anyon, 1983). Ansvar för deras material sköts på så sätt över på läraren, som ofta fann sig stå inför valet att antingen själva serva dem med nya kopior, vilket vanligtvis hände, eller att en stor del av klassen fick vara utan nödvändigt undervisningsmaterial. Många BF-elever skaffade sig därmed en viss makt i relation till läraren och deras agerande ledde också till tillfälliga lättnader när det gällde skoltid och ansvar för material (jfr Davies, 1984). Däremot ledde inflytandet inte till att de fick mer makt när det gällde studieprestationer utan hade snarare motsatt effekt med splittrad koncentration och mindre undervisningstid med lärare, något som även påverkade övriga elevers studiesituation i klassrummet.

Det var till och med så att det vid flera tillfällen framstod som svårt att i denna kontext visa sig ordentlig och ambitiös i sammanhang liknande det ovanstående, här beskrivet av en flicka under en intervju.

Anna: Det var typ en gång så här (...) eller hon [läraren] frågade typ om vi hade nåt speciellt papper med oss. Typ ingen hade det utom jag. Jag räckte ändå inte upp handen, och jag fattar inte varför jag gjorde så (småskrattar lite)

Carina: Nej

Anna: Alltså, jag kände att det blev bara en sån där reflex. Ja okej, ingen räcker upp handen då gör inte jag det heller liksom

Malin: Mm

Carina: Du ville inte sticka ut?

Anna: Nej, så att det är väl såna grejer typ, men man måste ju försöka ändra på sig själv, alltså försöka våga tuffa till sig. (Intervju 8 BF-elever, 090402)

I exemplen ovan framgår hur den pedagogiska koden med osynlig inramning och lärarnas tillmötesgående förhållningssätt ledde till otydlighet kring vilka regler som egentligen gällde. Det var som om själva omsorgen, som var så central i BF-klassen (jfr Lemar, 2001), här verkade kontraproduktivt; det var lättare att visa sig som en elev som vädjade till lärarna om hjälp än att vara ambitiös och följa reglerna om ansvar för material. Det handlade snarare om en ”moderlig omsorg”, att tycka synd om och vara tillmötesgående, än en omsorg som byggde på att lyssna på eleverna och fundera över hur den pedagogiska verksamheten kunde planeras för att bemyndiga, men också utmana, elever att klara saker själva (se Walkerdine, 1990). Med andra ord ledde omsorgen i ovanstående exempel snarare till att dra ner på förväntningarna på elever än att planera en undervisning där de fick lära att själva ta ansvar.

Bernstein (1990) menar att en verksamhets pedagogiska kod tenderar att närmast uppfattas som en naturlag, något som bara är på ett visst sätt utan att det går att förklara. Den så kallade reflex som Anna i utdraget ovan pratar om är ett exempel på detta. Trots att hon inte hade något bra svar på varför hon agerade som hon gjorde mynnade hennes resonemang ut i att hon lade skulden på sig själv istället för på den i sammanhanget motsägelsefulla skolverksamheten (jfr Skeggs, 1999). Det är alltså inte bara lärarna i BF-klassen som riskerar att fångas i en omsorgsfälla (se Walkerdine, 1990), utan också eleverna.

De öppna tidsförhandlingarna inleddes ofta med den i särklass vanligaste frågan i BF-klassen under det år jag vistades där: ”När slutar vi?”. Ofta frågade någon elev redan i början av ett arbetspass och andra följde upp med jämna mellanrum för att intensifiera frågandet mot slutet av lektionen. Eleverna kunde få lite olika svar, eller inget alls från läraren, men oftast svarade läraren vänligt. I exemplet nedan där en lektion pågått 15 minuter protesterar (ovanligt) en av lärarna på ett skämtsamt sätt:

Sofie frågar mitt i Lenas [lärare] genomgång av en arbetsgrupps utveckling där framme: När slutar vi? Lena (ler, mjuk röst): Ni knäcker mig, först vill ni inte ha mig som lärare [anspelar på en tidigare händelse] och nu vill ni sluta. Några elever protesterar och säger att det var inte så de menade, och Lena säger att det förstår hon, hon bara skojar. Lena: Jag kommer att tala om när vi slutar, ni kan vara lugna. Ni ska t.o.m. få sluta lite tidigare. Jennie, Sofie och Iris: Ja (låter glada). Lena: Ja, det var kul (ler). Jennie: Då jobbar man så mycket bättre (ler). (Fältanteckningar BF, 081009).

Det var oftast de tre flickorna Jennie, Iris, och Sofie som drev förhandlingarna om lektionstid på ett sätt som liknade exempel på lyckosamt inflytande i tidigare forskning. De resonerade till exempel ofta på ett konstruktivt och ansvarsfullt sätt med lärarna, som Sofie beskrev i intervjun "det blir som mer seriöst om man säger varför, våra anledningar till att vi vill något" (t.ex. Kamperin, 2005; Öhrn, 1998, 2005). Överläggningarna hade också oftast en vänlig framtoning, vilket var ett effektivt sätt att få lärarna att lyssna på deras förslag (jfr Arnot & Reay, 2004). Flickorna framstod dessutom som "agentic" (se Gordon, 2006a), och agerade mål- och handlingsinriktat, genom att, som Jennie beskrev det, "prata vänligt men bestämt" med lärarna. Eleverna överlag, så också dessa flickor, uttryckte att de hade stort stöd från varandra i sin kamratgrupp, för att kunna driva frågor och positionera sig i klassrummet (jfr Berggren, 2001; Gordon, Holland & Lahelma, 2000b; Öhrn, 1998). Ofta började en, och sedan föll de andra in allteftersom. Förhandlingarna gick ibland till så att eleverna föreslog lite mer tid än de trodde var möjligt att få igenom, till exempel femton minuter, för att sedan gå ner till fem eller tio minuter. Här är ett exempel från första lektionen under en skoldag.

Sofie säger rakt ut: Hur lång är den här lektionen egentligen? Hanna [lärare]: 65 minuter. Jennie: Vet du vad vi kan göra, när det är så här långt då kan vi väl få fika? De tre flickorna pratar med läraren om hur jobbig denna förmiddag är med matte, svenska och idrott innan lunch och frågar om hon kan fatta hur hungriga de blir. Någon av flickorna: Vi borde få sluta tidigare, tio över. Hanna: Nja... Ni var trögstartade men har i och för sig nu jobbat bättre. (...) Iris: Det var frukten [som de tidigare hämtat från skåpet och ätit] som gjorde att vi blev piggare. Hanna: Inte tio över, men kanske kvart över [lektionen slutar egentligen 9.25]. Flickorna: Okej. (Fältanteckningar BF, 081111).

Förhandlingarna gällde ofta underförstått för hela klassen, oavsett om alla hade jobbat eller inte. Argumenten rörde på olika sätt deras behov på ett personligt plan, som att de var trötta, inte orkade koncentrera sig och behövde fika. Här fanns stora likheter med de kvinnor från arbetarklass som läste omsorgskurser i Skeggs' (1999) studie. Eleverna försökte till exempel inte påverka och ställa krav på undervisningen så att den bättre skulle passa dem och deras koncentrationsförmåga.

Lärarna var oftast mycket tillmötesgående i tidsförhandlingarna, även om det fanns undantag. Ett tydligt sådant var vid genomgången inför den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) på två veckor.

Någon frågar: Vad händer om man är sjuk? Marie: Det är närvaro som vanligt. Om det blir frånvaro under praktiken och dessutom innan i kursen, då är det kris. Läraren fortsätter: Det gäller att inte känna efter för mycket, ni känner ju om ni är riktigt sjuka eller om det kanske bara är lite huvudvärk. (---) Fanny och Frida ställer flera frågor som handlar om hur mycket tid de

egentligen måste göra, och hur mycket ledighet de kan ta. Marie: Visa er inte oarbetsvilliga, utan tvärtom. Vi måste rätta oss efter dom! (Fältanteckningar BF, 081113).

Det framgick tydligt att under APU fanns inte samma förhandlingsmöjlighet när det gällde tider som under lektioner i skolan. Läraren tog också upp det riskfyllda med att framstå som ovillig till arbete under APU, en risk som jag inte noterade att någon betonade när det gällde skolsituationen. Ordning i klassen reglerades här genom hänvisning till framtida arbete. Vidare, poängterade läraren att det var skillnad på att vara det hon kallade riktigt sjuk och om man känner efter för mycket, och gjorde också indirekt skillnad mellan hur ohälsa pratades om i skolan och på en eventuellt framtida arbetsplats. Omsorgen om eleverna, i form av att bry sig om (se Skeggs, 1999), tar sig i ovanstående exempel olika uttryck på dessa två platser relaterat till vad omsorgen syftade till. I skolan handlade det, på ett traditionellt hemliknande sätt, om omsorgen om elevernas hälsa snarare än om omsorgen om deras studieprestationer. När det gällde en tänkbar framtida arbetsplats handlade omsorgen istället främst om att eleverna skulle kunna framstå som anställningsbara och kompetenta i yrkeslivet, inte om hur de mådde.

När jag intervjuade lärarna om hur tidsförhandlingarna genomfördes och om de trodde att alla elever var överens om kraven, så menade flera lärare att kraven troligen var svåra för elever att gå emot.

Carina: Är alla med på det här tro [tidsförhandlingarna], eller hur uppfattar ni det?

Katrin: Nej, det tycker jag inte. Det är några som driver dom frågorna oftast ganska starkt. Det tycker jag är samma personer nästan jämt (småskrattar lite). Vissa säger ju aldrig nånting

Sandra: Nej

Carina: Nej, visst är det så?

Katrin: Nej precis. Och vad dom egentligen tycker det vet man ju inte

Carina: Har det hänt nån gång att nån har sagt att, nej vi vill inte?

Katrin: Nej, jag tror att det är väldigt svårt att gå emot

Sandra: Att gå emot det, ja. (Intervju BF-lärare)

De allra flesta elever sa under intervjuerna att de trodde att alla elever var överens om att sluta tidigare. Det fanns dock undantag som framgår i utdraget som följer.

Carina: Schema då, tider och sånt, att få sluta tidigare, eller om man behöver rast. Är ni med och bestämmer om sånt?

Malin: Alltså lite grann, men det är för att våra lärare är ganska lätta att köra över.

Carina: Jaså (flera skrattar)

Malin: Och våran klass är väldigt duktig på att tjata tills dom ger sig.

Eva: Ja

Malin: Därav blir det ju ofta fem eller tio minuter tidigare. ”Jamen, nu har vi

ju sittit och jobbat jättebra i en kvart, kan vi få gå?”

Carina: Ja okej. Tycker ni att det är bra att det är så då, eller?

Anna: Alltså det är ändå bra på ett sätt, för om man verkligen har jobbat bra liksom, då kan man ju ha gjort klart allting. Då tycker jag att, varför ska man då sitta av tiden. Men vissa gånger kan det ju va så att man kanske stressar andra också, att dom också liksom

Malin: Mm

Anna: Alltså att det blir som ett slags grupptryck så att dom också ska gå fastän dom inte har gjort klart t.ex. Ja, så att det är både bra och dåligt.

Eva: Ibland börjar ju folk tjata en kvart tidigare, och då är det jättejobbigt att sitta och höra på dom, och gnälla hela tiden om att få sluta tidigare och att dom måste hinna med en buss och. (Intervju 8 BF-elever, 090402).

Återigen framkommer det hur svårt det var att framställa sig som en ambitiös elev i denna miljö. Malin och hennes kamrater fann inte något sätt att realisera ovanstående kritik på, jag hörde dem till exempel aldrig prata om detta offentligt i klassrummet. Det var heller ingen av lärarna som ställde frågor om någon var av en annan åsikt, eller för den delen utmanade elevernas synpunkter i tidsfrågan. Jag hörde heller ingen, vare sig elev eller lärare, resonera om det motstridiga i att det i denna klass å ena sidan var strängeligen förbjudet att komma femton minuter för sent till skolan på morgonen, exempelvis på grund av trötthet. Däremot var det å andra sidan tillåtet att under dagens lopp förhandla bort än mera tid av samma anledning. Det kan möjligen förklaras genom att närvaron var starkt reglerad och kontrollerad på skolan som helhet. Tidsförhandlingarna kan istället kopplas till den förhärskande pedagogiska koden i BF-klassen, med osynlig pedagogik med oprecisa tidsgränser, och där omsorg om hälsa snarare än om studieprestationer fokuserades.

Ökad undervisningstid i NV-klassen

Även i NV-klassen klagade lärarna från början av höstterminen att eleverna måste hålla rätt på sitt material själva. Vid några enstaka tillfällen noterade jag att en elev som tappat till exempel ett uppgiftspapper frågade läraren om ett nytt. Läraren kopplade varje gång tillbaka till det som tidigare bestämts och påtalade igen att eleven själv fick ordna situationen till exempel genom att kopiera från en kamrat. I många fall löste elever problemet själva utan att prata med läraren och utan att tid togs från lektionen. Om någon till exempel glömt boken de skulle läsa ur hemma, löstes detta genom att den eleven läste tillsammans med kamraten bredvid.

Datoranvändningen uppfattades inte i någon större omfattning ta tid från undervisningen i NV-klassen. I och för sig hände det ibland att några elever tog egen tid till att samtala med andra eller spela spel när skoluppgifter skulle göras, men inte alls i samma utsträckning som i BF-klassen. Det fanns även tillfällen då NV-elever medvetet avstod att söka på dator eftersom de

menade att de inte hade tid att göra andra, privata saker på datorn och själva visste att de skulle ha svårt att kunna avstå om datorn var på.

NV-eleverna visade snarare på stor kunskap om, och följsamhet för, vilka regler för inramning som rådde när det gällde tiden, och uppförde sig därefter på ett för skolan legitimt sätt. De visade till exempel på stor förmåga att kunna läsa av det som varje lärare krävde. En av lärarna kom till exempel alltid minst fem minuter sent och i detta avseende avvek läraren kraftigt från övriga lärare i programmet. Denna ordning i just detta ämne anpassade sig eleverna till.

Jag kom ganska prick kl. 10.00 till lektionen [då lektionen enligt schemat skulle börja] och då står Jens, Linus och Tomas i korridoren utanför dörren till klassrummet. Jag hejar och frågar om det är någon ändring, eller varför de är så få här. Jens: Nejdå det är ingen ändring. Han [läraren] kommer alltid sent, alla vet ju det. (Fältanteckningar NV, 090211).

I NV-klassen var det vanligaste att schemat följdes. Det hände till och med ofta, särskilt under höstterminen, att lektioner drog över några minuter in på rasten. Jag noterade vid upprepade tillfällen i olika ämnen hur elever i slutet av lektioner ställde frågor till läraren eller bad om hjälp med en uppgift. Detta förfarande var ofta lärarna tillmötesgående inför och stannade några minuter. Det handlade också om att elever och lärare ibland var så upptagna av det arbete de höll på med att ingen av dem verkade märka att lektionstiden överskreds förrän läraren som skulle vara i lokalen nästa lektion kom in i rummet. Det hände endast vid några få tillfällen under året att en lärare av olika anledningar föreslog att de skulle sluta tidigare.

För en stor majoritet i klassen verkade det vara självklart att man höll på tills lektionen var slut; det var inget eleverna såg som problematiskt eller försökte förhandla om vid mer än enstaka tillfällen. Detta var också något de fick lära sig redan i början av hösten.

Carina: Hur långa raster och hur långa lektioner, har ni haft något att säga till om där?

Matteus: Nej jag tror inte det, det är spikat bara.

Carina: Mm, det är inget ni har försökt påverka heller?

Sara: Vi har väl försökt påverka det

Matteus: Kanske, jag vet inte

Sara: I början så har vi ju i alla fall typ klagat på vissa saker men sen har vi liksom lärt oss att, nej det är sånt vi inte kan bestämma över. (Intervju 2 NV-elever, 090317)

Nedan kommer det enda exempel jag kunde observera under mitt år i klassen där längden på en lektion togs upp under ett arbetspass av eleverna.

Andrej: När slutar vi?

Calle [lärare]: Det får man inte fråga.

Viktor: Jo, i början av en lektion har du sagt att man får fråga.

Calle: I så fall har jag ändrat mig. Även lärare är människor som kan göra fel.

Ni får inte längre ställa såna frågor. (Fältanteckningar NV, 090202)

Ett av de få exempel på tidsförhandling som jag kunde observera i NV-klassen var en dag när de första två lektionerna utgick för flertalet elever i klassen. Det var den enda gången under hela detta läsår som jag var med om att lektioner togs bort utan att de var inarbetade, tiden innan sommarlovet inräknad. Några elever berättade för mig att de nu fick ”typ fem håltimmar innan matten” (Sara), något de var missnöjda med. De önskade få lov att göra matteuppgifterna hemma istället för att sitta på skolan och bara vänta. Följande utspelade sig när jag strax därefter var på väg hem.

Jag går för att ta på mig mina ytterkläder som jag brukar hänga i ett kapprum utanför lärarnas fikarum. Där stöter jag på fem av eleverna, och när de får se mig frågar de om jag vet var Bengt [lärare i matematik] är nånstans. Jag säger att det vet jag inte. Då får Sara syn på Bengt som med en kaffekopp i handen står innanför dörren i fikarummet. De går fram till honom, och Sara tar ett steg tillbaka så hon hamnar bakom Matteus [högpresterande på matteproven] och skjuter honom lite lätt framför sig. Matteus berättar kort för Bengt att den enda lektion de har kvar idag är matte eftersom både samhällskunskap och historia utgått. Han säger att de nu undrar om de ska ha matte som vanligt eller om de kan åka hem och jobba. Bengt svarar att de ska ha matte som vanligt, och att han inte kan ge dem ledigt på grund av detta. Matteus och de andra säger att de bara ville fråga (vänliga röster), och går direkt därifrån. Efter att de gått säger Bengt: Det går ju inte att börja släppa på sånt, det kan man ju inte göra. (Fältanteckningar NV, 090114).

Gruppen skickade fram Matteus som hade gott anseende i lärarens ögon eftersom han var högpresterande i matematik, en strategi för inflytande som i tidigare forskning visat sig vara effektiv (t.ex. Öhrn, 2005). Ovanstående är även ett exempel på hur NV-elever vanligtvis gick tillväga när de försökte påverka. De ställde en fråga på ett vänligt och välmotiverat sätt, läste ofta snabbt av lärarens reaktion och drog sig tillbaka direkt utan vidare argumentation om de märkte att läraren inte tyckte att deras begäran var befogad (ett undantag redovisas dock i kap. 9). NV-eleverna kunde snabbt läsa av och realisera vad som förväntades, både när det gällde regulativa- och undervisningsdiskursen.

Tillvägagångssättet till trots, hade elevernas förhandlingsteknik inte någon synbar effekt. Läraren tyckte att det var angelägnare att lära eleverna både att lektionerna är viktiga, vilka frågor som är acceptabla att diskutera och vilket förhållningssätt till undervisningstid som är godtagbart. Med andra ord lärde lärarna i båda exemplen ut vilken regulativ- och undervisningsdiskurs som rådde vid detta program. Eleverna mötte en verksamhet med synlig pedagogik, med i detta avseende mycket definitiva

tidsgränser. Med Gordons (2006a) begrepp, handlade det också om att NV-eleverna skolades till att bli framtida medborgare, inte om att få diskutera studiesituationen och sina behov här och nu.

6. Undervisning om demokrati och kritisk granskning

I detta kapitel redogörs för hur demokrati och kritisk granskning framställs i undervisningen. Kapitlet inleds med lärares uppfattningar om demokratifostran i skolans verksamhet. Vidare behandlas hur demokratibegreppet, samt frågor om hur man kan och ska agera som demokratisk medborgare framställs i undervisningen. Därefter berörs lärares syn på elever som påverkande subjekt. Avslutningsvis analyseras den kritiska granskningen i undervisningen. Det handlar om källkritik och vad eleverna får träna sig att granska samt hur de svarar på det. Där berörs både skoluppgifter och utvärderingar.

En nedprioriterad verksamhet

Demokratifostran hade generellt en marginell plats i undervisningen i båda klasserna, förutom de få inslag om demokrati och folkrörelser som var delar av kursinnehåll som framgår längre fram i kapitlet. De tillfällen som erbjöds, framstod som tämligen oplanerade och utan reflektion i efterhand (jfr Thornberg, 2006). Många lärare uppgav också att de kände stor osäkerhet när det gällde innehåll och former för demokratifostran (jfr Larsson, 2003).

Marit: ... klassrumssituationer, det är ju det mötet vi har mest, och det är ju där man funderar på, hur ska dom kunna påverka på ett bra sätt så det blir bra för dom? Och det är väl sånt här som står vackra ord, Lennart [lärare i samhällskunskap] vad står det i våran läroplan för nånting?

Lennart skrattar lite

Carina: Är det Lennart som kan den?

Marit: Ja det kan han. Nej men det är ju såna här samhälls, vaddå, dom ska ju bli eh, ja demokratiska medborgare. (Intervju NV-lärare)

Hänvisningen till samhällskunskapsläraren tyder på att demokratifostran sågs som en del av samhällskunskapsämnet snarare än att uppfattas som allas ansvar och grunden i all undervisning. Det förekom även, som i citatet ovan, vid flera tillfällen att demokratifostran av lärare talades om som ”vackra ord”, något som inte bara signalerade otydlighet utan också att innehållet sågs som visionärt och inte så verklighetsförankrat.

Bengt: ... dom här politikernas värdeord, det är ju minnen från 68 och inte så särskilt anpassat till vad som är möjligt idag (...) Men vi är ju ändå bundna av att vi måste verka efter dom, vi kan ju inte bara välja bort dom. (Intervju NV-lärare)

Sammantaget framstod demokratifostran som något som var skilt från ämnesundervisningen, och med ett betydligt svagare klassificerat innehåll. Uppdragen sågs inte bara som delade utan prioriterades också olika, något som gällde i samtliga ämnen (jfr Fritzés, 2003). Här nedan påtalar BF-rektorn denna ojämna prioritering som ett problem, när vi i intervjun pratade om demokratifostran och hur lite inflytande elever generellt verkar tycka att de har idag.

Rektor: Jag kan väl också koppla ihop det lite grann med det resonemang som jag brukar ha med lärarna, hur ofta tittar ni i läroplanen [värdegrundsdelen]

Carina: Mm

Rektor: Alltså, hur ofta tar ni det uppdraget lika allvarligt som när ni tittar i kursplanerna och gör planeringen för lektionerna. För där är ju ett jättestort glapp också, där får man ju ständigt vara påminnare om, jamen vad är egentligen det uppdraget, och vad är det egentligen, vad står det egentligen här, vad är det för fokus vi ska ha. (Intervju BF-rektor, 090507)

Uppdelningen och prioriteringen gjorde sig också gällande när flera av lärarna i båda klasserna pratade om den begränsade tid de hade till förfogande. I dessa sammanhang framställdes demokratifostran närmast som en konkurrent till ämnesuppdraget (jfr Fritzés, 2003; Thornberg, 2006). Ytterligare en uppdelning och konkurrent om tiden pratade bara BF-lärare om. Det gällde omsorgen om elevernas uppfattade behov och svårigheter.

Carina: ... har ni i arbetslaget särskilt planerat för det [elevers inflytande]?

Sandra: Vi har som inte riktigt kommit till skott

Marie: Nej (...) alltså vi prioriterar inte det [elevers inflytande]. Om sanningen ska fram så ligger det på låg prioritet, allt annat

Sandra: Det har vart mycket annat

Carina: Det har vart mycket annat?

Marie: Ja, allt annat, brandkårsuttryckningar [när olika elever behöver stöd] ligger först. (Intervju BF-lärare)

Bakom detta uttalande om brandkårsuttryckningar ligger lärarnas strävan att tillgodose de olika elevernas personliga behov och utveckling (jfr Lemar, 2001). Enligt Walkerdine (1990) är tillmötesgående av varje enskild elevs behov ett omöjligt uppdrag i klasser med många elever. Detta riskerar istället att fånga kvinnliga lärare i en omsorgsfälla. Fokus på det personliga leder även till att BF-lärarna behandlar dessa situationer som personligt prat (se Öhrn, 1990), och innehållet förläggs till aspekter av elevernas liv som rör deras individuella svårigheter och inte skolverksamheten. Det handlar därför inte om att ta upp svårigheter inom ett skolrelaterat innehåll, med exempelvis diskussioner utifrån strukturella förklaringar och tänkbara strategier för handling (se Bourne, 2003). Elevernas uppfattade svårigheter

leder i ovanstående resonemang istället till det motsatta, att lärarna överhuvudtaget inte hinner planera för demokratifostran.

Undervisning om demokrati och den demokratiska medborgaren

I NV-klassen, som var den enda av de två klasserna som läste samhällskunskap under årskurs ett, undervisades främst om formell demokrati, med utgångspunkt i det parlamentariska systemet med etablerade politiska partier och medborgares valdeltagande vart fjärde år (jfr Bronäs, 2000a; Rosvall, 2011a). Denna uppfattning om demokrati var även liktydig med det NV-elever beskrev när de i smågrupper i kursen samhällskunskap A förutsättningslöst skulle skriva ner vad de ansåg att demokrati var (jfr Eriksson, 2006; Bernmark-Ottosson, 2005). Resultatet från de olika grupperna visade bland annat att: ”en folkvald grupp/ledare bestämmer”, ”majoriteten av folket väljer vilka som ska styra”, ”det är motsatsen till diktatur”, ”yttrandefrihet, tryckfrihet, religionsfrihet” (Fältanteckningar NV 080829).

Vid nästkommande lektion när eleverna uppmanades att fylla på eller förändra gruppens demokratilista utifrån läsning i läroboken *Reflex, Samhällskunskap för gymnasieskolan* (Almgren, Höjelid & Nilsson, 1995), konstaterade flera elever att deras egna punkter väl överensstämde med innehållet i boken. Läroboken framställdes närmast som facit, något eleverna kunde checka av och bedöma sina egna kunskaper mot. Den förståelse av demokrati som presenterades i läroboken blev med andra ord det som undervisningen i detta fall byggde på (jfr Säfström m.fl., 2007).

De exempel som NV-läraren därefter tog upp i undervisningen om demokrati, bland annat i det material han länkade till kurssajten på internet, berörde uteslutande demokratiutövande i det offentliga livet och visade västerländska män som de som var aktiva och hade makt (jfr Arnot, 2006a, Gordon & Holland, 2003). Det handlade till exempel om Olof Palme och John F Kennedy. Män i det offentliga livet var även framträdande i Bronäs' (2003a) studie om läroböcker i samhällskunskap. En traditionellt maskulin föreställning om styrelseform och politisk makt låg outtalat bakom den bild av demokratiska medborgare som framställdes i undervisningen (jfr Arnot m.fl., 2000).

Vidare beskrevs demokrati handla om att vara överens och inte om att protestera, och det politiska subjektet genomgående som en lydlig och ”god” medborgare snarare än som en protesterande och kritisk (se Arnot & Dillabough, 1999). Det framgår bland annat i utdraget som följer där läraren i samhällskunskap gick igenom svaren på provet om demokrati.

Lennart [läraren] säger: Det hade räckt med en fråga ”Vad är demokrati?” Den ultimata frågan. Kan någon säga ett fullständigt svar på den frågan? Det

blir helt tyst i klassen och ingen säger något. (---) Lennart säger bl.a. att i en demokrati finns inga krig och ingen behöver svälta, det bygger på att man vill ta hand om varandra och att alla är lika mycket värda. Han fortsätter: Demokrati kan användas för att avskaffa demokrati. Är det till exempel okej att ockupera gamla hus? Vägra vapen? Hur ska vi förhålla oss till Sverigedemokraterna, ska de få ha möte på torget? (...) Lennart säger något om att det är ett dilemma i vårt samhälle. (Fältanteckningar NV, 081022)

Samtidigt som läraren pratade om det komplexa i begreppet demokrati och att det både kan vara tvetydigt och svårt att uttömma så gavs ändå en förenklad bild av människor som hjälps åt utan konflikter. Några dilemman lyftes i och för sig på slutet men samtidigt är risken med dessa exempel att en protesterande medborgare framstår som något negativt där det till och med kan vara svårt att avgöra om handlingarna är helt lagliga eller ej. Lagliga protester som varit vanliga bland ungdomsgrupper, som demonstrationer och protestlistor nämndes inte alls.

En likartad bild av lydiga snarare än kritiska och protesterande medborgare presenterades i BF-klassen under ett moment om folkrörelser i karaktärsämnet fritidskunskap. Lärarens korta genomgång var uppbyggd på faktakunskap om traditionella folkrörelser på ett översiktligt plan och utgick från följande punkter på tavlan: ”idé/mål, engagerar stora grupper människor, frivilligt, ideellt arbete, demokratiskt”. Den bild som gavs både av läraren och i läroboken *Fritidskunskap* (Friberg & Jonsson, 1999) var snarast av goda samhällsmedborgare som var duktiga på att samarbeta mot ett gemensamt mål, och mindre av hur underordnade grupper i samhället protesterat och den samhällskritik de fört fram. De arbetare som organiserade sig i någon folkrörelse framställs till exempel i läroboken som att de var respektabla och skötsamma (Friberg & Jonsson, 1999, s 39).

Eleverna delades in i grupper som skulle fördjupa sig i en folkrörelse var. Läraren bestämde följande fem: kvinnorörelsen, nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen, väckelserörelsen och idrottsrörelsen (de fyra senare var de som belystes i boken). I och för sig täckte rörelserna in en rad olika frågor, men det var etablerade rörelser som fokuserades, med så stora likheter med politiska partier att de ibland förväxlades med dem av eleverna.

Jennie säger till Anna och Frida att hon inte förstår riktigt vad arbetsrörelsen är för något. Frida säger att det är typ nåt som socialdemokraterna. Jennie: Alltså ett politiskt parti? Frida läser information från internet högt för Jennie och Anna. Jennie: Jaha, och? (ironiskt, ler). (Fältanteckningar BF, 090309)

Folkrörelserna beskrevs dessutom främst som historiska företeelser. Att de idag skulle kunna ha ersatts, eller följts, av andra rörelser, som till exempel miljörörelsen, djurrättsrörelsen eller FRA-rörelsen belystes överhuvudtaget inte. Proteströrelser via sociala medier belystes inte alls.

Återigen var det lärobokens bild som återspeglades i undervisningen, även om eleverna i ett grupparbete också fick söka på internet och i biblioteket.

Lena: Folkkrörelser, vad var det för nåt då? Ingen säger något. Lena: Ni behöver inte svara nu, ta fram boken så ska vi titta gemensamt (...), slå upp sid. 127. Lena frågar nu lite frågor medan de går igenom i boken, t.ex. vilka folkkrörelser finns det? (---) [arbetet i grupperna har påbörjats] Flera säger att det är svårt att hitta, att de inte helt förstår vad de ska söka och liknande. Lena: Räkna inte med att ni ska hitta mycket, utan det gäller att lusläsa det som finns. (Fältanteckningar BF, 090309)

Eftersom BF-eleverna tyckte det var svårt att hitta information blev det även här lärobokens innehåll som blev facit för vilken förståelse av demokrati som var den ”rätta”. Denna framställdes som opartisk och självklar (se Bernstein, 1990). Att till exempel lärobokens framskrivning av demokrati endast utgjorde en del av hur demokrati kan beskrivas framgår inte alls. I båda klasserna var det stark betoning på ett framtida medborgarskap, att bli medborgare (jfr Gordon, 2006a; Rosvall, 2012).

Ett ansvarsfullt inflytande – helst i framtiden

När det gällde synen på elever som påverkande subjekt i skolan var några mönster framträdande i båda lärolagen. Det handlade dels om mognad, dels om kunskap. I båda fallen uttryckte lärarna att elever ännu inte var tillräckligt utvecklade eller kompetenta för att kunna vara med och påverka undervisningen mer än marginellt. Omognaden, menade lärarna, gjorde till exempel att det inte riktigt säkert gick att veta om eleverna skulle påverka på ett tillräckligt ansvarsfullt sätt. I exemplet som följer är det en BF-lärare som först sa att eleverna egentligen borde kunna vara med och påverka en hel del, men sedan modifierade detta.

Carina: Så det mesta kan dom alltså vara med och bestämma om?

Lena: Ja i olika grad, och det beror på hur mogna och ansvarsfulla dom är. Kan dom ta ansvar och va med och bestämma och fullfölja, eller blir det att, ja men vad ska vi göra på tisdag, ja men vi går och köper godis eller nånting (...) då har man ju inte den mognaden kanske att va med och bestämma så mycket. (Intervju BF-lärare)

Att eleverna inte heller hade lärarnas ämneskunskap bidrog till att lärarna var de som måste bestämma, ”det är svårt tycker jag att dom [eleverna] ska va med och styra innehållet, för det vet dom inte riktigt” (Jessika, NV-lärare). På grund av omognaden handlade undervisningssituationen därför inte om elevers rättigheter här och nu, och på grund av kunskapsbristen inte om vad elever kunde tillföra undervisningen. Här finns stora likheter med både tidigare och samtida forskning (t.ex. Gordon, 2006b; Grannäs, 2011).

Klassifikationen var i detta avseende stark mellan lärare och elever i båda klasserna med tydliga gränser för vilka som var de mogna och kunniga (lärarna) och vilka som inte var det (eleverna). Elevernas rättigheter var därmed starkt kringskurna i jämförelse med de vuxnas (jfr Gordon m.fl., 2000a). Trots den samsyn som tycktes råda bland lärarna när det gällde elevers (o)möjligheter att påverka i skolan, framträdde även några skillnader mellan klasserna.

När det gällde frågan om omognad betonade NV-lärare ofta att innehållet var svårare och tempot högre i gymnasiet än i grundskolan, något eleverna inte alltid förstod från början men behövde lära sig. Detta var något NV-lärarna menade att eleverna också lärde sig efter det första läsåret "det händer nånting [när det gäller mognad och flit] (...) så när dom kommer i tvåan då är det en helt annan klass" (Bengt, NV-lärare) (jfr med Teknikprogrammet i Johansson, 2009). NV-lärarna betonade att det var deras uppgift att se till att eleverna erhöll de kunskaper de behövde inför sina kommande studier i gymnasiet och universitetet (jfr Bertilsson, 2007). Även om vissa skillnader fanns, så menade flera lärare att de bestämde både utifrån kunskap i ämnet och kunskap om vad eleverna bäst behövde. Enligt några lärare gav även eleverna uttryck för att läraren, i egenskap av expert, skulle bestämma, "men säg du, inte vet vi heller" (Bengt) (jfr Skolverket, 1998). De menade att särskilt elever som var inriktade mot NV-ämnena var vana vid styrning "som naturare är de vana vid att det är styrda ämnen" (Marit, NV-lärare). Med Bernsteins (2000) begrepp innebar detta att NV-eleverna rekontextualiserat sig till den rådande pedagogiska koden för att kunna prestera bra och få de eftertraktade höga betygen.

Många av BF-lärarna däremot, menade att de var tvungna att ta hänsyn till den svagpresterande grupp elever de hade. Enligt flera BF-lärare handlade det om att man måste förstå mål och kriterier för att kunna vara med och påverka undervisningen i en kurs, "vad är mål, det känns som att vaddå, vad är ett kriterium, det vet dom ju knappt" (Sandra, BF-lärare). Genom att kräva att eleverna, för att kunna vara med och påverka, skulle vara kompetenta inom mål- och kriterieskrivningar framstod elevgruppen som så okunnig att inflytande var omöjligt. Det handlade också enligt lärarna om en grupp med lågt självförtroende och med svårigheter att själva driva frågor i skolan.

Marie: ... För vi har inte motorer, alltså vi har inga, oftast inte självgående elever som, liksom, ja det här vill vi och, tänk om vi fick göra såhär och, åh liksom såhär och

Katrin: Mm (---)

Sandra: ... självklart (betonat) att dom ska ha möjlighet att påverka också, men sen måste det handla om vilken grupp har du, vilka sammansättningar har du. Som du säger Marie, om det inte finns nån motor, hur ska vi fixa det,

då blir det lik förbannat jag som är motorn och ska ge förslag. (Intervju BF-lärare)

I ovanstående diskussion var fokus på vad BF-eleverna inte kunde, och inte var. I likhet med lärarna i Dovemarks (2011) och Skeggs' (1999) studier, var det lättare att sätta ord på vad eleverna inte kunde än vad de kunde. Eleverna i utdraget ovan, som enligt lärarna inte var självgående, inte kunde formulera vad de ville och kanske inte var ansvarsfulla och mogna, kunde inte heller vara med och ha inflytande över innehållet i undervisningen. Som Skeggs (1999) påtalar, leder detta resonemang till en marginalisering i skolmiljön som kan relateras till både kön och klass. Marginaliseringen, genom lågt ställda förväntningar, skedde dessutom på gruppnivå (jfr Hellsten & Pérez Prieto, 1998), något som genom tidsförhandlingarna i kapitel 5 framstår som motsägelsefullt eftersom åtminstone några flickor i klassen tvärtom visade stor kompetens när det gällde att driva frågor när de ville påverka något.

Sammantaget resulterade synen på eleverna som ännu inte tillräckligt kunniga eller mogna, att inflytande och elevers rättigheter kunde skjutas på framtiden medan plikter och ansvar betonades i nuet (jfr Gordon, 2006a). Däremot skedde det på delvis olika grund. I NV-programmet var det elevernas skolning till höga skolprestationer som stod i motsättning till inflytande, medan det i BF-programmet snarare var elevgruppens uppfattade svårigheter som var anledningen. I båda programmen ledde dock resonemangen till att lärarna inte planerade för elevers inflytande i nuet. Hindren mot inflytande fanns hos eleverna och inte i den demokratifostrande undervisningen.

Kritisk granskning i undervisningen

Som framgått tidigare i kapitlet, så beskrevs inte elever, eller medborgare överhuvudtaget, som kritiska, protesterande eller ifrågasättande personer i första hand. I undervisningen framställdes istället främst den kritiska granskningen som ett vetenskapligt förhållningssätt inom ämnen.

Källkritik och sökning på internet

Läroboken användes i olika omfattning i olika ämnen i de båda klasserna, men när så skedde ansågs den genomgående tolka kursinnehållet på ett objektiva sätt (jfr Englund, 1999).

Lena [karaktärsämneslärare] pratar om hur boken är skriven för att svara precis mot kursens mål. I början av varje kapitel står dessutom det målet inskrivet i boken. (Fältanteckningar BF, 090112).

Detta var även fallet i ämnen där också annat material användes flitigt i undervisningen. Genom att ändå användas inför prov och bedömning, hade läroboken dock en avgörande roll i undervisningen i samtliga ämnen (jfr Bronäs, 2003a). Som framgått tidigare i detta kapitel, användes lärobokens innehåll istället närmast som facit. Inte vid något tillfälle noterade jag att lärobokens innehåll utsattes för granskning av något slag. Detta skedde inte heller i ämnen, som till exempel historia i NV-klassen, där betydelsen av källkritik kraftfullt poängterades när det gällde sökning av information på internet.

Den källgranskning som förekom gällde istället information på internet. Hur källkritiken presenterades skilde sig mellan olika ämnen men framför allt mellan programmen. BF-klassen fick en genomgång med ett efterföljande grupparbete i ett samarbete med biblioteket där fokus var att få en övergripande bild över vilka olika databaser som fanns att tillgå vid skolan (t.ex. Nationalencyklopedin). Hur eleverna mer konkret också skulle kunna gå tillväga för att värdera en källa behandlades dock inte.

I NV-klassen betonades redan från början i flertalet ämnen att källkritik var viktigt. Eleverna fick via det första momentet i historia, och senare även i svenska och delvis samhällskunskap, en noggrann genomgång av källkritik med efterföljande skriftlig examination. Läraren i historia motiverade bland annat med koppling till det demokratiska uppdraget i läroplanen, här nedan syns den andra punkten på en powerpointbild på vad källkritik är:

... ”- träning av ditt kritiska tänkande för att kunna fatta självständiga beslut (Kolla källan)” [stod skrivet på tavlan] Calle hänvisar vid denna punkt till demokratiska medborgare, viktigt att kunna tänka själva, kunna tänka kritiskt – han hänvisade också till läroplanen när det gällde denna del. Han gav sedan exempel på vikten av kritiskt tänkande. (Fältanteckningar NV, 080901)

För övrigt motiverades ofta NV-eleverna genom att det i betygskriterierna för uppgifter ofta framgick tydligt att ett kritiskt förhållningssätt till använda källor var ett krav för att uppgiften skulle bli godkänd. Många av NV-lärarna återkom till att detta var kompetenser som var nödvändiga inför universitetsstudier, något som motiverade noggrannhet och högt ställda krav. Att grunda sina ställningstaganden på trovärdiga källor blev en tydlig del i elevernas vetenskapliga skolning (jfr Bertilsson, 2007) som är en central del av programmets karaktär (SKOLFS 1999:12). Att det inte handlade om vilket tyckande som helst framgick när en elev frågade hur en uppgift skulle skrivas och läraren svarade: ”Tyckande är farligt, det måste hela tiden vara grundat det du anser, du tar ställning och skriver fram vad olika har skrivit om det” (Calle). Den pedagogiska koden i NV-klassen kännetecknades därmed av synlig pedagogik med bland annat tydliga riktlinjer och kriterier,

medan den osynliga pedagogiken med betydligt tydligare krav var framträdande i BF-klassen.

Det gavs ibland även olika information av vad som kunde anses som en säker källa i klasserna, där det tydligaste exemplet gällde Wikipedia. Här följer först ett exempel från BF-klassen under momentet folkrörelser i ämnet fritidskunskap.

Lena [lärare] rekommenderar att de kan söka på Google, Wikipedia och NE. Lena pratar med Patrik om Wikipedia, där finns bra information men det kan vara lite svårt språk säger hon. (Fältanteckningar BF, 090309)

Medan Wikipedia som ovan, och vid flera andra tillfällen i BF-klassen, helt utan förbehåll framställdes som en bra och säker källa att hämta information från, så var det närmast motsatta förhållanden i NV-klassen. I exemplet nedan arbetade eleverna med ett individuellt fördjupningsarbete i ämnet historia.

Calle [lärare] ber att få låna allas öron ett tag. Han säger att han har lagt ut bra historielänkar på XX (nätplattformen). När han gått runt har han sett att många använder sig av Wikipedia. Det är inte förbjudet, men i så fall vill han att de dubbelkollar, och då måste de gå till de andra bra historielänkarna. Markus: Åh så jobbigt. Varför räcker inte Wikipedia? Calle: Det blir på sin höjd ett G. Satsar du på mer måste du dubbelkolla, gå djupare. Titta på betygskriterierna! (Fältanteckningar NV, 081015)

Calle har tidigare lärt ut att vem som helst kan lägga in information på Wikipedia, vilket gör att också den källan måste granskas. Inför en uppgift i ämnet svenska kunde man läsa följande riktlinjer: ”Wikipedia är ok att få uppslag från, men inte som direkt källa.” (ur riktlinjer *Lysistrate fördjupning*). Det var därmed stora skillnader i komplexitet i undervisningen i de båda klasserna i dessa situationer, en skillnad som även i tidigare studier framträtt mellan yrkes- och studieförberedande program (t.ex. Bronäs, 2000; Norlund, 2009).

När det gällde sökning på internet, samt bedömning av kvaliteten på den sökta informationen, var det märkbart hur olika kunskaper eleverna hade. Medan många BF-elever hade stor kunskap om dataspel, filmer samt att kommunicera via olika communities hade flertalet NV-elever därutöver kunskap om hur man sökte mer faktabetonad information inom olika områden. Lärarnas förväntningar på elevernas kunskaper i denna fråga var däremot likartade, att de skulle vara goda med avseende på informationssökning och kvalitetsbedömning, något som ofta ledde till frustration bland BF-eleverna.

My: Åh, det går inte alls bra! Marie går dit och konstaterar att My verkar ha skrivit ett ofullständigt sökord och därför inte fick fram något på internet.

My: Åh jag är ju CP (lägger sig fram över bordet på armarna). Lina säger till Marie: Jag får inte fram något på mitt ord (fritidsklubb). Marie: Ingenting? På Google? Lina: Nej, ingenting. (vad jag kan höra får hon inga nya instruktioner av Marie). (---) Marie säger till mig: Ja, det var en chansning det här. Vi har gjort den här uppgiften på ett nytt sätt, i och med att de precis hade fått sina datorer så ville vi prova så här. (Fältanteckningar BF, 080915)

I utdraget ovan framträder flera dilemman för lärarna att hantera. Det gäller dels de datorer de utan föregående diskussioner eller kompetenshöjning fått till eleverna. När nu varje elev hade varsin dator kände de sig tvingade att använda dem i åtminstone några uppgifter, trots att flera uttryckte osäkerhet inom dataområdet. Då uppdagades det andra dilemma. De elever som lärarna tagit för givet skulle "vara duktiga på datorer" hade i och för sig ofta omfattande datakunskaper, men i allmänhet inte inom just det område som skolan efterfrågade. Detta var något som BF-lärarna uttryckte stor förvåning över.

Marie frågar om de inte har fått lära sig sökning. Jennie: Vi söker ju typ varje dag. Marie: Ja, det är det jag tycker. Jennie: Men det är så svårt när man inte vet vad man ska söka på. Marie: Har ni haft om sökning på datan? My svarar nej, men att de hade lite i biblioteket på svenskan. Marie säger något om att hon tycker att det är konstigt att de inte verkar hitta på internet nästan någon av dem. (Fältanteckningar BF, 081204).

Ulmusskolans kod, som uttalat styr vad lärare och elever ser som erkänd kunskap i skolan (Bernstein, 2000), handlar när det gäller datakunskap om att kunna söka, gallra och kritiskt granska bland den mängd information som finns på internet. NV-eleverna som redan hemifrån hade goda kunskaper om realisationsreglerna för vad som gällde som erkänd datakunskap i skolan, var också de som fick grundläggande och tydliga instruktioner för att klara rekontextualiseringen till kraven i gymnasieskolan och senare universitetet. BF-eleverna, som hade betydligt mindre kunskap om realisationsreglerna innan de kom till gymnasiet, fick påtagligt lite hjälp att klara rekontextualiseringen till kraven i gymnasiet och senare universitetet. Om inte Ulmusskolans pedagogiska kod och de bakomliggande principerna i detta fall granskas, styrs också uttalat lärarnas reflektioner mot BF-elevernas misslyckanden istället för skolans misslyckande att undervisa om sökning, och införa datorer åt alla elever, på ett jämlikt sätt.

Träning i kritisk granskning

Skoluppgifter som inbjöd till kritisk granskning och diskussion var vanligt förekommande i båda programmen, både i skriftlig och i muntlig form. Den skriftliga var dock mycket mer använd i NV-klassen. Ofta var också denna kritiska och analytiska färdighet framskriven i betygskriterierna för MVG i olika ämnen i båda programmen, till exempel i BF-karaktärsämnen, historia,

samhällskunskap och svenska. Vad det mer konkret kunde vara för analytiska färdigheter som värderades högt uttryckte en del elever att de inte hade klart för sig. Det gällde elever i båda klasserna, i stort sett hela BF-klassen och några elever i NV. Hemmiljön och föräldrars högre studier torde ha inverkat här. Elever som växt upp i hem där föräldrarna pratat och diskuterat på det kritiska och analytiska vis som värderades högt i skolan kan antas ha haft lättare för att förstå realisationsreglerna (se Bernstein, 1990). I exemplet som följer samtalar några pojkar i NV-klassen med varandra på rasten efter att läraren i historia gått igenom betygen med var och en inför utvecklingssamtalen.

Någon frågar Matteus vad han får i historia. Matteus svarar G. Någon: Va? (låter förvånad). Men Matteus jag trodde du var duktig i historia? Matteus: Jag var duktig [i grundskolan], men nu räcker det ju inte med att kunna det vi ska läsa, nu ska man ju göra analys och sånt. Calle pratar om att jag måste göra mera analyser, det vete fan vad det är för nåt. Och så pratar han om synteser, det vet jag då rakt inte vad det är. (Fältanteckningar NV, 090325)

Kriterierna för vad som värderades som kritisk granskning för betyget MVG var starkt inramat men inte så tydligt uttalat. Till exempel dög inte vad som helst som analys och kritisk granskning i ovanstående fall. Vid den återkoppling av resultat som jag gjorde med arbetslagen efter att fältarbetet var slutfört, var just frågan om att en del elever inte visste vad som efterfrågades något som flera lärare uttryckte förvånning över. De sa även att detta var intressant kunskap som de skulle ta till sig i det fortsatta arbetet. Detta tolkar jag som ytterligare ett exempel på att skolans kod, som för aktörerna oftast framstår som självklar, behöver granskas om undervisningen och vad som krävs i skolan ska kunna komma fler elever från olika samhällsklasser tillgodo.

I BF-klassen pratades det inte så ofta specifikt om analys, problematisering, diskussion eller kritisk granskning. Däremot blev eleverna inbjudna att till exempel delta i diskussioner när uppgifter skulle redovisas. Eftersom det var få helt skriftliga examinationstillfällen gällde det antingen muntliga diskussioner, eller oftast en form av muntlig presentation av grupparbete i kombination med kortfattad skriftlig redovisning på en plansch. Genomgångarna eller de riktlinjer eleverna fick inför det egna arbetet var ofta kortfattade och innehöll ett perspektiv, och de teoretiska resonemang eleverna här fick ta del av var huvudsakligen av två slag. Det handlade antingen om förenklade, nästan stereotypa genomgångar av till exempel barns utveckling, eller teoretiskt abstrakta med ord som uppenbart var långt ifrån den vokabulär eleverna vanligtvis använde. Här följer ett exempel på den förstnämnda varianten under ett muntligt förhör i momentet "Barnomsorgens utveckling".

Läraren frågar bl.a.: Vad har sexåringen för behov? Ingen svarar. Läraren: Finns nån som har en sexåring där hemma? My har en sexårig syster. Läraren frågar My vad hennes syster har för behov? My: Hon har börjat skriva lite och ritar. Läraren: Jaha, en duktig flicka. Frökens lilla hjälpredda, fröken är bäst i världen. Läraren fortsätter: Det kan vara lite jobbigt för sexårspojkarna att sitta stilla. Nu generaliserar jag. Jennie säger något om att hon också hade svårt att sitta stilla. (Fältanteckningar BF, 081009)

Läraren försökte här få eleverna att svara genom att koppla till ett kontextberoende prat från vardagen i hemmiljön. Det blev dock ingen hjälp för eleverna att förstå och kunna använda också ett kontextberoende, mer abstrakt prat eftersom också resten av lärarens förhör hamnade på samma nivå. Detta kan tolkas som ett sätt för läraren att försöka förenkla för eleverna att förstå komplexa teorier om barns utveckling. Risken var dock istället att en stereotyp och nästan fördomsfull bild lärdes ut. Eleverna fick i exemplet ovan heller ingen hjälp att förstå sammanhang kring barns utveckling inom den vertikala, mer kontextberoende, diskursen som är vanlig inom skolämnen (se Bernstein, 2000). Uppgifterna krävde i dessa fall vare sig abstrakt tänkande eller kritisk granskning, och de diskussioner eleverna inbjöds till erbjöd på så sätt få tillfällen att praktisera kritisk granskning annat än på ett konkret vardagligt och tämligen förenklat sätt (jfr Norlund, 2009).

Här följer ett exempel på en genomgång med den mer abstrakta varianten från BF-klassen som, liksom i detta fall, ofta utgick från lärobokens innehåll.

Lena fortsätter med att de idag ska prata om olika typer av kunskap. De fyra F:en. Det här behöver ni anteckna! (---) Lena skriver "Fakta-kunskap" på tavlan. Det handlar inte om djup, säger Lena, utan en mängd, kvantitet av kunskap. Lena frågar om de kan ge något exempel? Ingen svarar, och hon ber dem grubbla en liten stund. Lena, lite senare: Är det någon som har ett exempel? Kia? Kia: Ja vet inte. Lena: Hjälptill ni andra. Ingen svarar. Lena: Alice? Lena får säga ett exempel själv, säger något om glosor, och säger själv att det kanske inte är det tydligaste exemplet men. Ni kan skriva ett eget exempel också. Lena fortsätter med "Förståelse-kunskap". Här handlar det om djup kunskap, säger Lena, en kvalitet av kunskaper. Hon säger: Diskutera med varann och kom fram till en förståelsekunskap! Sofia: Va? Lena: En förståelsekunskap. (Fältanteckningar BF, 080922)

Vid likartade tillfällen som ovanstående när det blev tyst i klassen och ingen svarade, vilket var tämligen vanligt i BF-klassen, fortsatte ofta läraren med nästa del trots att det framgick tydligt att det troligen var många elever som inte förstått det som gått igenom. En annan anledning till tystnaden i denna klass kunde vara den ovana och ovilja att överlag prata inför andra i större grupp som många elever i klassen uttryckte i intervjuerna. Lena uppmuntrade i exemplet ovan eleverna att prata med varandra först. Hon pratade också i intervjun om svårigheten som lärare att ställa fördjupande frågor för att kunna hjälpa elever att delta i diskussioner. Frågan är hur

mycket av teoretiska verktyg eleverna fått med sig från genomgången ovan, och andra liknande tillfällen, för att kritiskt kunna bearbeta och göra uppgiften själva.

Skillnaden blir mycket stor mot hur teorier många gånger framställdes i NV-klassen. Den första varianten med förenklade resonemang noterade jag inte vid något tillfälle i den klassen. Däremot varierade det mellan mer faktabetonade genomgångar och tillfällen, som i nedanstående exempel, där det betonades att det fanns flera perspektiv. Exemplet är från ett moment om nazismen i historieämnet.

Calle pratar om att organismteorin är ett sätt bland många att tolka nazismen, och det är det sätt han valt åt dem för att han själv tycker att det är ett lätt sätt att förstå på. (Fältanteckningar NV, 090406)

Genomgångarna och riktlinjerna inför uppgifter var ofta på en avancerad nivå, inom den vertikala diskursen. De var också ofta omfattande, och läraren ställde frågor som olika elever besvarade och försökte på så sätt förvissa sig om att eleverna förstått vad de olika begreppen betydde och vad de skulle göra. Om det var något som ingen svarade på, förklarade läraren ofta på fler sätt.

Vid ett tillfälle observerade jag en satsning i BF-klassen som avvek från de två mönstren som hittills beskrivits. Det handlade om när läraren i svenska under några veckor skulle förbereda eleverna inför det gemensamma kursprov som alla elever i årskurs ett skulle göra. Här följer exempel från den första lektionen när arbetet introducerades. Läraren lämnade vid detta tillfälle också en planering för veckorna fram till vecka 12 när kursprovet skulle genomföras. Det innebar att också novellanalysen som föregick provet gick igenom noggrant.

Sandra: Sätt er nu två och två och fundera över vad man gör när man analyserar. Hon skriver på tavlan: "Vad gör man när man analyserar? Hur ska man kunna göra detta på ett bra sätt?" Eleverna börjar prata med varandra, och jag hör t.ex. att Jennie och Iris pratar om att det är svårt att förklara, man analyserar ju bara. (---) Ca 2 min senare höjer Sandra rösten och ställer sig därframme. Hon frågar utifrån frågorna på tavlan vänd mot alla i klassen. Jennie: Man läser igenom texten noga och fördjupar sig i den. Sandra klagör ytterligare utifrån det Jennie sagt. Bl.a. plockar delar för att gå djupare, kanske också något särskilt man blir intresserad av, också viktigt att ge stöd för sina åsikter med ett följdresonemang så det inte bara blir tyckande, ge exempel är jätteviktigt. (Fältanteckningar BF, 090113)

Det var en markant skillnad även när det gällde övriga lektioner innan provet. Genomgångarna var tydligare, och vilka krav och riktlinjer som eleverna hade att förhålla sig till framgick också genomgående klart. Med andra ord innebar undervisningen mer av synlig pedagogik än tidigare, framför allt när det gällde inramningen av vad som skulle göras, varför det

skulle göras och vilka sätt som var möjliga. I exemplet som följer pratar jag med läraren om resultatet.

Efter lektionen frågade jag Sandra hur det gått på kursprovet, nyfiken efter den satsningen som varit. Hon berättar att det gått riktigt bra, att hon tycker att det var roligt. Lite lön för mödan, lite erkännande som lärare att polletten trillar ner efter hård satsning både på genomgångar och när det gäller ordning. (---) Ett klart VG, de flesta G fast klara G, och en del G/VG. Även novellanalysen som Sandra rättade nyss, var ett bättre resultat än tidigare, riktigt intressanta att läsa. Det var mer egna tankar och ställningstaganden än tidigare. (Fältanteckningar BF, 090407).

I likhet med arbetarklasseleverna i Hollands (1983) studie, så kunde fler av BF-eleverna i exemplen ovan diskutera kritiskt och uttrycka sig mer abstrakt och kontextoberoende än tidigare när de fick lära sig vad det var som efterfrågades. Bernstein (1990) beskriver detta som att eleverna får lära sig realisationsreglerna. Det handlar med andra ord om att ge dem redskap att förstå kunskap, i detta fall inom den vertikala diskursen. Läraren fokuserade också planeringen i detta exempel på hur eleverna skulle kunna lära det som efterfrågades i kursprovet istället för att fokusera vad de förmodligen inte kunde.

Elevernas respons på undervisningen i kritisk granskning

När lärare ställde frågor av olika karaktär i de båda klasserna var det stor skillnad på hur många elever som svarade. Medan det överlag var ett flertal flickor och pojkar i NV-klassen, så var det få, och nästan alltid flickor, i BF. När det gällde inbjudan till reflektion och granskning framstod det många gånger av reaktionerna i BF-klassen som att de flesta elever inte riktigt förstod vad som efterfrågades. Kommentarer som "jag vet inte ens vad reflektera betyder" (Frida) eller "tänk om man inte vet eller kan säga vad man har lärt sig då?" (Fanny) var vanliga. Överlag uttryckte eleverna i båda klasserna att de tyckte om när de fick tydliga ramar för vad som krävdes. Detta var det vanliga förfarandet i NV-klassen, med undantag för undervisningen i samhällskunskap (se kap. 9). BF-eleverna fick ofta mindre av anvisningar, med exempelvis kortfattade beskrivningar av vad som skulle göras, korta eller inga genomgångar alls i helklass och en hel del eget arbete i mindre grupper. Eleverna berömde dock ofta en lärare som till exempel kom med en tydlig skriftlig plan på vad de förväntades göra, med kommentarer som "gu' va' bra att få veta så här" (Sofie). Nedan är det Frida som förvissat sig om att eleverna får veta vad som ingår i det de ska göra i novellanalysen i svenska.

Sandra fortsätter: Om jag bara skulle säga, läs och analysera! Hur många skulle klara det då? Lite mummel, men ingen säger just något. Sandra: Kanske ingen. Det är viktigt att man får verktyg hur jag ska gå tillväga. Frida:

Kommer du att säga så till oss eller? Sandra: Javisst, del för del vad ni ska titta på. Frida: Bra! (Fältanteckningar BF, 090113)

Många elever i BF-klassen reagerade också på uppgifter med krav på kritisk granskning med frågor till läraren om hur mycket de behövde göra för att få godkänt betyg, ”räcker det med en ’effekt’ för att bli godkänd?” (Jennie). Dessa frågor kan tolkas som att eleverna verkligen inte ville göra mer än det som krävdes för godkänt betyg. Det kan dock också förstås som att eleverna var ovana vid analyserande uppgifter, och helt enkelt försökte klara uppgiften på bästa sätt utifrån de erfarenheter de hade. Det kan även handla om att Jennie, i exemplet ovan, hade anpassat sig till de krav hon uppfattade som möjliga i den pedagogiska koden i denna klass, det vill säga att klara godkänt som bäst (jfr Hellsten & Pérez Prieto, 1998; Skolinspektionen, 2011a).

Även om många i NV-klassen svarade på lärarens frågor och verkade förstå det som gick igenom, framgick det också i samtal och intervjuer att det inte alltid var alla som hängde med.

Siri: Typ på historian, jag kan ingenting om historia, jag vet inte vad vi höll på med på mina historialektioner på högstadiet, för jag kan liksom ingenting

Carina: Nej

Linn: Jag har också svårt att hänga med

Siri: och jag menar, det är inte det att jag inte vill säga, jag vill ju kunna säga nånting, men det känns ju dumt att säga om man inte kan nånting om det

Linn: Mm

Siri: Så det blir som inte. Calle använder så konstiga, han ställer så konstiga frågor också, formulerar på konstigt sätt

Carina: Alltså det är orden som är

Siri: Ja, och det är sådär jätteavancerat så man förstår som inte vad han menar, i alla fall inte jag

Linn: Inte jag heller. (Intervju 8 NV, 090327)

Känslan att inte hänga med i denna prestationsinriktade miljö gjorde det svårt att påtala något som kunde tolkas som svårigheter att förstå lektionsinnehåll utan att känna sig dum. Det beskrevs i intervjuerna som ett av hindren för att kunna föra fram synpunkter om undervisningen i NV-klassen. Bara för att den synliga pedagogiken i NV-klassen hade explicita regler för den regulativa och diskursiva ordningen, betydde det inte att allt framstod lika tydligt för alla elever. Den synliga pedagogiken med höga prestationskrav, tycktes också bidra till att det var de elever som redan förstod och kunde tillgodogöra sig undervisningen som också var de som främst kunde framföra synpunkter och frågor till läraren.

Betygen hängde i NV-klassen starkt samman med ovanstående frågor om vem som ansåg sig kunna framföra kritiska synpunkter och i vilka sammanhang. Det handlade både om främjande av, och om hinder för, kritisk granskning. Det första blev synligt i de ämnen där det var ett uttalat

krav för MVG-nivån att också delta i muntliga diskussioner i helklass. Då var det också många flickor och pojkar som deltog, även några som annars inte var framträdande när det gällde till exempel påverkansdiskussioner. Här följer ett exempel där Jens, som deltagit flitigt i diskussionerna i samhällskunskap, men som till exempel inte pratade lika mycket under de inflytandeaktioner som beskrivs i kapitel 9, frågar om sitt betyg efter lektionens slut.

Jens kommer då ner till oss och ställer sig vid bänken, Lennart tittar upp mot honom och Jens frågar vilket betyg han får i samhällskunskap. Lennart svarar att han får MVG (---) Jens frågar om det är helt säkert med betyget? Lennart: Javisst, solklart. Du har ju verkligen deltagit i diskussionerna också. Jens ser glad ut och lämnar leende klassrummet. (Fältanteckningar NV, 090603)

Det handlar här om kritisk granskning inom ramen för ett ämne, så kallat ämnesprat (se Arnot & Reay, 2007), något som i och för sig kan leda till att höja medvetenheten inom de frågor som diskuteras. Däremot var det ett individuellt engagemang inom tydliga ramar som syftade till att få ett högre betyg, inte att vara en kritisk medborgare hur som helst. Att det var skillnad på att kritiskt granska inom ämnesuppgifter för att lära ett vetenskapligt förhållningssätt och att kritiskt granska en lärares undervisning var något många NV-elever berörde i intervjuerna. Betygen sågs som en viktig faktor i båda fallen, fast av närmast motsatt anledning, något som framgår i intervjun som följer.

Carina: Påverkar betygen nån gång om ni säger vad ni tycker och tänker?

Siri: Mm

Linn: Ja

Molly: Det känns så. Säger man dåligt känns det som att nu kommer den där läraren tycka att jag är si och så

Linn: Ja!

Siri: Mm

Carina: Så det kan påverka ibland?

Molly: Dom säger ju att va aktiv och diskutera och debattera, det är ju en jättestor grej t.ex. i samhällskunskapen och historia såhär,

Siri & Linn: Mm

Molly: svenska och engelska och det är ju, ja alla dom här ämnena, vi läser ju bara teoretiska ämnen. Och det känns som att ifall man säger, eller kritiserar läraren då, argumenterar emot, då känns det som att det är fel, men ifall jag skulle kunna säga till en elev, så ser läraren det ifrån ett perspektiv att "jaha, hon startar debatt" och såhär

Siri: Mm

Molly: Det känns som att det går fram fel ifall man har för mycket åsikter om läraren

Linn: Ja. (Intervju 8 NV-elever, 090327)

Om den kritiska granskningen skedde utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och handlade om ämnesdiskussioner renderade det höga betyg. Om den istället skedde utifrån elevers protester och kritik och handlade om undervisningen upplevdes det av eleverna kunna sänka betygen.

David: Alltså börjar man argumentera med läraren så känns det ju ändå som att dom får sämre syn på en

Ante: Ja faktiskt

Carina: Det gör det?

Svante: Mm

Ante: Ja

Carina: Vad kan det innebära sen då menar du?

David: Nej jag vet inte

Svante: dom kan ju inte sätta betyg på mig [mitt beteende], alltså men om dom ändå tänker på en negativt så kanske man får ett lite sämre betyg

David: Ja exakt! (Intervju 4 NV-elever, 090323)

Betygen framstår som en betydelsefull maktfaktor för NV-lärarna, och bidrar till att upprätthålla gränserna för den starka klassifikationen mellan lärare och elever i klassen. Den lite oprecisa karaktären på kriterieskrivning tycktes vara en bidragande orsak till att elever kände sig än mer i underläge.

Anders: Enligt mig är betygskriterier så luddigt skrivna så att, alltså dom är egentligen bara till för att lärarna ska kunna ge vilket betyg dom vill och sen på nåt sätt kunna säga att, men du uppnår ju inte det där. (Intervju 6 NV-elever, 090325)

Med andra ord handlade inramningen i NV-klassen om att bli en framtida medborgare som granskar kritiskt på ett vetenskapligt sätt. Det är också en lydig medborgare som inte kritiserar och protesterar här och nu.

Utvärderingar och självvärderingar

I båda klasserna skedde utvärderingar av undervisningen oftast skriftligt och individuellt i slutet av kurserna, däremot var det inte alla kurser som utvärderades. Vad som skulle utvärderas bestämdes helt av läraren. Dessa utvärderingar kunde variera i omfång men fokuserade ofta få områden (jfr Forsberg, 2000). Frågorna behandlade ibland på ett övergripande plan vad som varit bra, vad som kunde gjorts annorlunda samt hur den egna arbetsinsatsen varit. Ibland efterfrågades mer precist synpunkter på hur innehåll, arbetsformer och organisation av kursen fungerat. Svaren på denna slags utvärdering såg jag inte återkopplas till eleverna vid något enda tillfälle under året.

I enstaka fall, i en av de mer omfattande utvärderingarna i NV-klassen, fanns även frågor som direkt rörde lärarens kompetens och insatser i kursen.

Vanligare var att eleverna ombads värdera sitt eget arbete, till exempel vad de tyckte att de hade lärt sig och om de var nöjda med sin insats. I den typen av utvärdering skulle eleven ofta relatera till betygskriterierna på olika sätt. Här följer ett av ytterst få tillfällen då eleverna fick återkoppling kollektivt från läraren. Det gäller BF-klassen och eleverna har fått veta att det endast var två av dem som hade relaterat till betygskriterier på det sätt som avsågs. Läraren har i utdraget som följer börjat med att läsa upp exempel på de som inte gjort som de ska, utan att ange namn, och diskuterade de olika exemplen med eleverna.

Marie läser det första exemplet: "Jag tycker att jag ska ha ett G för att jag har försökt det bästa jag kan". Är det så ni tycker att vi ska bedöma? Frida: Den personen kan ju i alla fall inte få ett IG. (---) Jennie: Men, kan vi få höra dom som har åberopat betygskriterierna? Marie: Nej. My: Jo, men det måste man ju få höra. Du tycker ju att vi har gjort så dåligt. Då måste vi ju få veta hur man gör bra. Marie: Jag har inte sagt att nån gör bättre än nån annan. Här protesterar flera och menar att Marie visst tycker att det är dåligt, och det andra är bättre. (---) När fler vill veta bra exempel lite senare, säger Marie något om att de två skrivit att de utifrån betygskriterierna tycker att de ska ha ett visst betyg. Läraren fortsätter med fler exempel där det inte är korrekt. (Fältanteckningar BF, 090112)

Exemplet ovan kan tolkas som att läraren gjorde ett försök att problematisera och utmana elevernas tänkande när det gällde betyg och prestationer. På så sätt skulle eleverna kunnat få kunskap om vad kriterierna betydde och hur de kunde göra för att uppnå det de ville. Eleverna verkade inte vara vana vid att prata om sina insatser på detta sätt, kopplat till kriterier. Deras reaktioner visar att de snarare uppfattade det läraren sa som tillsägelser om vad de inte klarat eller gjort bra nog. De ville istället lära sig hur det såg ut när det var rätt. Om det fick de först inget svar från läraren, och sedan egentligen inte mer information än den de redan fått innan självvärderingen skulle skrivas. Risker var därför att eleverna bara lärde sig känna igen att det som gav erkännande i detta sammanhang var att skriva värdering i relation till kriterier, men inte hur det skulle realiseras. Det blev något åtråvärt som andra kunde, medan de själva snarare fick ytterligare ett bevis på att det de gjorde inte dög i skolan (se Bernstein, 1990).

I en utvärdering i BF-klassen av ett ämnesövergripande grupparbete, skulle eleverna, förutom att värdera sin egen arbetsinsats, också gå in och bedöma övriga gruppmedlemmar individuellt. Nedan återges de frågor i utvärderingen som specifikt gällde gruppen.

4. Hur har gruppen fungerat? Förklara.
 5. Är det någon i gruppen du vill passa på att ge lite extra beröm? Varför?
 6. Är det någon i gruppen som inte har tillfört så mycket enligt dig? Varför?
 7. Tycker du att din grupp utnyttjat tiden maximalt? Berätta...
- (Ur "Utvärdering" i BF-klassen)

Det var ingen gemensam diskussion eller utvärdering i grupperna, utan varje elev skulle skriva individuellt och sedan lämna in till läraren. Även om några av frågorna översiktligt rörde gruppens arbete, blev detta snarare ytterligare ett exempel på värdering av individuella prestationer, än av hur gruppen fungerat kollektivt. Skillnaden mot självvärderingarna blev att det här var kamraters insatser som skulle värderas. Frågornas art gjorde att utvärderingen framstod som kontrollerande och reglerande snarare än som elevers granskning av undervisning som en demokratisk rättighet (jfr Arnot, 2006a). Förutom under sista punkten som benämns "Övriga synpunkter" fanns det ingen möjlighet att granska frågor om hur undervisningen och det pedagogiska sammanhang som grupparbetet funnits i kunde ha påverkat gruppens arbete.

I likhet med de skolor som ingick i Forsbergs (2000) studie fanns ingen systematisk reflektion eller utvärdering under året om undervisningen i någon av klasserna. Förutom vid de tillfällen när någon lärare ställde enstaka frågor offentligt i helklass om hur något varit (mycket kortfattat), så var det egentligen bara vid tillfället i BF-klassen ovan med grupparbetet och ett ytterligare tillfälle som jag noterade att utvärdering gjordes under pågående kurs. Den senare genomfördes i mindre grupper i ämnet samhällskunskap i NV-klassen.

12.30 Lennart säger att han nu vill att de ska göra en liten utvärdering, en uppföljning så här långt, "Nu ska vi leva demokrati". Han skriver på tavlan:

Svårighetsgraden hittills?	Lätt	Lagom	Svårt
Tempo?	Lågt	Lagom	Högt
Arbetsbörda?	Låg	Lagom	Stor

(---) 12.45 Lennart säger att någon från varje grupp får gå fram och kryssa gruppens synpunkter på tavlan. Många satte in krysset på lagom på de olika frågorna, men resultatet blev lite spretigt. Något kryss på varje fråga satt på lätt/lågt, och några på svårt. Det var ungefär samma resultat på de tre frågorna. Jag hörde Sanna och de andra i hennes grupp prata med varandra om att det varit stor arbetsbörda och svårt i och med att de inte haft någon hjälp av lektionerna. Lennart går fram till tavlan och säger: Nu förstår ni mitt dilemma! Titta vilken spridning. Att individualisera hela undervisningen kanske blir kontentan av detta? (han ställer inga frågor alls kring varför de kryssat som de gjort eller vad som upplevts svårt/högt/stor) Han fortsätter: Ni som tyckt att det varit lätt, använd tiden till annat som ni tycker är svårt. (Fältanteckningar NV, 081022)

I just samhällskunskap hade eleverna i klassen tidigare under hösten kraftfullt fört fram kritik mot lärarens genomförande av undervisningen (se kap. 9). Att lägga in en utvärdering mitt i terminen kunde på så sätt ses som ett sätt för läraren att tillmötesgå kritiken och intressera sig för vad eleverna tyckte så långt. Läraren ställde dock inga frågor om undervisningsformen, det som elevernas kritik främst rörde. Man kan tänka sig att

svårighetsgraden och arbetsbördan indirekt påverkades av undervisningsformen, men eftersom inga följdfrågor ställdes av läraren så fick inte eleverna som ansåg att svårighetsgraden var hög förklara vad de menade var orsaken till detta. Läraren inbjöd inte heller till gemensam reflektion och diskussion. Istället användes det något spretiga resultatet på utvärderingen av läraren som ett bevis för att han som lärare hade en svår situation, något han ville visa för eleverna. Återigen fokuserades elevernas ansvarskänsla mer än deras möjligheter till inflytande här och nu (jfr Gordon, 2006a).

Mindre opinionsundersökningar genomfördes vid ett fåtal tillfällen i historia och samhällskunskap i NV-klassen med hjälp av ett verktyg på nätplattformen där eleverna anonymt kunde svara och läraren direkt få fram procentsatser på de olika svarsalternativen. I historia frågade till exempel läraren "Upplevde du att du var delaktig i planeringen av Historia A?" med de tre svarsalternativen "ja", "nej" och "vet ej". Läraren i historia var också elevhandledare i klassen och ställde även frågor om hur eleverna upplevde föräldraträffen, om de tyckte utvecklingssamtalen var givande och om de trodde att lottningen av fasta sittplatser i klassrummet var positivt för sammanhållningen med samma svarsalternativ. Här fick eleverna återkoppling på så sätt att resultatet räknades ut procentuellt och syntes på deras nätplattform. Vid några tillfällen nämnde även läraren resultatet offentligt under efterföljande lektion. Sammantaget framstod dessa opinionsundersökningar som kul inslag, men ytliga och fragmentariska.

Elevernas respons på granskning i utvärderingar

När jag i intervjuerna frågade eleverna om utvärderingar som möjlighet att framföra synpunkter och påverka så menade de flesta i båda klasserna att det var tämligen meningslöst och att de inte märkte någon effekt (jfr Öhrn, 1997). Möjligen, menade några elever, att det kunde ha effekt för de klasser som skulle ha kursen efter dem. Detta var dock inget de visste något om eftersom det inte var brukligt att återrapportera resultatet och eventuella framtida förändringar. Vanligt var därför att utvärderingarna fylldes i eftersom eleverna uppfattade det som obligatoriskt, men snabbt och utan större engagemang eller förhoppningar om förändringar.

De gånger elever i BF-klassen omtalade någon utvärdering med engagemang, var när de på nytt skulle utvärdera gruppmedlemmarnas insats under momentet "Tonåringen". Vid starten av arbetet berättade lärarna att de satt ihop grupperna bland annat för att "vi vill också testa en del av er, utmana en del och sära på en del" (BF-lärare). Det var ett grupparbete som på många sätt inte fungerat bra, med många tillsägelser från lärare under processen, stor frånvaro, haltande samarbete i grupperna etcetera. Här diskuterar två flickor sina upplevelser av att utföra denna utvärdering.

My: Det var typ drygt att göra det förra gången, det var jättehemskt!
Alice: Ja, åhh!
My: Man skulle skriva om hur vi tyckte att alla dom andra i gruppen hade jobbat
Alice: Ja vi skulle betygsätta dom
My: Ja
Alice: Mellan alltså skalan 1 och typ 5 och vad det var. Skulle man betygsätta dom på hur bra dom hade jobbat.
Carina: Skulle ni själva göra det?
Alice: Ja (---)
Alice. Ja jag tyckte det var jättejobbigt
My: Mm jag med. Man var tvungen att va ärlig
Carina: Och alla var tvungna att göra det?
Alice: Ja. (Intervju 3 BF-elever, 090312)

Eleverna gav uttryck för vilken besvärlig situation de hamnade i när de skulle bedöma hur bra de andra hade jobbat. Att flickorna uppfattade att det handlade om kontroll och reglering av elever, snarare än förbättring av undervisning framgår tydligt (jfr Arnot, 2006a). Det framgår även i Sofies uttalande i intervjun: ”det går precis inte att ljuga heller i dom [utvärderingarna] /.../ hon [läraren] har ju som ändå vart runt och sett, och hon ser ju själv också att nån inte jobbar så mycket” (Sofie, BF1).

Kraven på att koppla självvärderingen till betygskriterier var det flera som beskrev som hämmande.

Linda: Alltså det jag tycker är jobbigt att nu i gymnasiet har dom börjat med, ja men kolla betygskriterierna och gör en utvärdering efter det. Ja menar, man vill göra det alltså från sig själv, så jag brukar alltid ta bort det där papperet och fortsätta, men då får man alltid klagomål av läraren sen. Då måste man göra om det ifrån betygskriterierna, ja menar då blir det inte från min synpunkt, då blir det från betygskriterierna (...) och det känns som, det blir ju som inte min utvärdering
Carina: Nej just det. Vad säger du om det?
Jasmin: Alltså jag har faktiskt inte tänkt på det så mycket (skrattar lite)
Carina: Du har inte vart med på så många?
Jasmin: Nej men alltså, jag brukar aldrig följa betygskriterierna. Jag gör det jag kan göra, och det är typ. Jag kan inte göra mer än så, så känns det, alltså jag gör ju allt jag kan. (Intervju 6 BF-elever, 090401)

Betygskriterierna bidrog i exemplet ovan till att flickorna uppfattade det som att det fanns ett enda och ”rätt sätt” att skriva på där betygskriterier och kursmål utgjorde en sorts objektivt facit. Inramningen styrde här både hur eleverna kunde gå tillväga och vad de kunde skriva om när de kritiskt skulle granska via utvärderingen. Innehållet i kritiken styrdes till exempel mot att gälla ämnesprat och granskning av egna förmågor medan det blev närmast omöjligt att kritiskt granska eller ifrågasätta undervisningen. Denna inramning innebar att läraren hade stark kontroll över vad som var möjligt för eleverna att skriva. Även när elever, som flickorna ovan beskriver,

försökte påverka situationen genom att strunta i kriterierna och skrev ändå, så hade läraren makten att säga att det var fel och behövde därmed inte ta hänsyn till det eleven skrivit. Det handlade om att lära ett ansvarsfullt tyckande inom tydliga gränser för vad som ansågs accepterat, inte om rättigheter att tycka till om det som kändes mest angeläget här och nu (se Gordon, 2006a). Med andra ord, handlade det om fostran av kontrollerade och lydiga, snarare än av kritiska och protesterande, medborgare (jfr Arnot & Dillabough, 1999).

I NV-klassen ingick inga gruppbedömningar, och det var heller inte särskilt många grupparbeten under året. Det några NV-elever tog upp som hämmande var istället det mer eller mindre uttalade kravet att skriva ut sitt namn på utvärderingarna.

Ante: Och så tycker jag att det är ganska onödigt att skriva namn på utvärderingar också, för då kanske man inte vågar säga nåt eller

Carina: Gör ni det?

Ante: Ja, många utvärderingar har vi ju skrivit namn på tycker jag, och då kanske man inte vågar säga nånting, för det kan ju grundas på, eller jag vet inte hur lärarna fungerar men

David: IG (småfnysar) (---)

Carina: Är det lärarna som har sagt att dom vill att ni skriver namn eller?

Ante: Ja det står ju namn, och så frågar man, ska vi skriva namn på dom, ”ja det ska ni”. Då blir det som inte en riktig utvärdering tycker jag

David: Nej. (Intervju 4 NV-elever, 090323)

Att skriva sitt namn, något som i andra sammanhang kan upplevas som att stå för sina åsikter, blev i denna klass begränsande för vad elever uppfattade att de kunde föra fram. Betygens kontrollerande funktion gjorde sig även i detta sammanhang gällande. Ur denna synvinkel begränsades elevernas möjlighet att också i utvärderingar kunna föra fram kritik mot skolans kärnverksamhet.

7. Undervisning i demokrati

I detta kapitel behandlas undervisningen i demokrati, det vill säga hur elever undervisas, och inbjuds, till att utöva inflytande samt hur eleverna svarar på det. Först belyses skolans formella inflytandeformer, hur klass- och elevrådsverksamheten samt klasstimmar fungerar i de båda klasserna. Därefter redogörs för mer informella former i den dagliga klassrumsverksamheten. Det handlar om vad och hur elever erbjuds för inflytande när det gällde ämnesinnehåll, arbetsformer, examinationer och skoluppgifter i undervisningen.

Elevers inflytande vid Ulmusskolan

Innan fältarbetet påbörjades tog jag del av hur elevers inflytande framställdes på den aktuella kommunens och Ulmusskolans hemsidor, och på båda var det elevrådsverksamhet som beskrevs. Under det som presenterades som viktigt att veta på skolan, beskrevs att det fanns ett aktivt elevråd som bidrog till ett reellt inflytande för eleverna. En närmast motsatt bild av elevers möjligheter till inflytande framträdde i Ulmusskolans kvalitetsredovisning (2007/08), som också gick att läsa på hemsidan. Här beskrevs, utifrån resultatet i den årligen genomförda elevenkäten, att de ”ständigt låga siffrorna” när det gällde elevinflytande sjunkit ytterligare inom de flesta områden vid skolan. Den enda konkreta förbättringsåtgärden som gick att utläsa gällande elevers inflytande var en notering om att elevrådsstyrelsen kunde få hjälp av en person som fanns att tillgå i kommunen. För övrigt uttrycktes åtgärderna på ett övergripande plan med svepande skrivningar. Denna otydlighet framträdde även när jag frågade rektorerna i studien om det fanns en gemensam handlingsplan eller policy vid skolan när det gällde elevers inflytande. Enligt en av rektorerna fanns inte ”mer än att vi ska följa styrdokumentet” (BF-rektor), eller ”säkert finns det med i kvalitetsredovisningen och så, men jag skulle inte säga att det är aktiva handlingsplaner som lever” (NV-rektor).

Samtliga aktörer – elever, lärare, rektorer – bekräftade bilden från verksamhetsplanen av ett elevråd som inte fungerade särskilt väl. Ändå var det, i likhet med informationen på hemsidan, elevrådet som de flesta nämnde när jag frågade om inflytandevägar vid skolan under intervjuerna. Det tycktes som att även om elevrådsverksamhet i praktiken inte var något man längre räknade med, så var det ändå fortfarande elevrådsverksamhet man förknippade med talet om inflytande. Det kunde också hänga samman med att jag varken i observationer eller i intervjuer kunde se att inflytandet officiellt ersatts av något annat vid Ulmusskolan.

Formellt inflytande

Vid Ulmuskolan fanns ett gemensamt elevråd för hela skolan. Verksamheten var uppbyggd med en styrelse, under läsåret 2008/09 bestående av en handfull elever från årskurs två och tre, samt elevrådsmöten med styrelsen och helst två representanter/klass. Cirka två veckor innan elevrådsmötena lade elevrådsstyrelsen ut ett dokument på skolans hemsida, samt i elevhandledarnas postfack, med information om vad som skulle behandlas på klassråd veckan före elevrådsmötet. Klassråd genomfördes under den så kallade klasstimmen som varje klass hade schemalagt 40 minuter per vecka för klassangelägna frågor. Förutom vilka frågor som skulle behandlas under klassrådet, samma frågor som sedan skulle lyftas på elevrådsmötet, innehöll dokumentet riktlinjer om att det var viktigt att föra protokoll under mötet.

När det gällde BF-programmet fanns även ett programråd¹⁶ som bestod av folk från branschen, lärare, elever och rektor. Ett sådant råd, som nu startats av rektor, ska enligt gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) finnas för yrkesprogram men hade varit nedlagt några terminer på Ulmuskolans BF-program. Detta tydde på att det på Ulmuskolan varit en svag koppling mellan programmet och yrkeslivet. Rektor var nöjd med hur detta råd sedan nystarten fungerat, främst för att också folk från branschen funnits med. Hon hade samtidigt känt ett behov av att också ha ett råd där hon bara kunde träffa elever eftersom "... det är ju inte alltid man som elev vågar uttrycka hur man egentligen känner [i programrådet]" (BF-rektor). Därför startade hon i slutet av vårterminen 2009 något hon kallade BF-elevrådet, med syftet att dels möjliggöra för henne som rektor att regelbundet få träffa och lyssna på elever, dels ge eleverna tillfällen att framföra synpunkter på sin utbildning utan att lärarna lyssnade. Rådet bestod av två elever från vardera av skolans sex BF-klasser och rektor. Rektorn berättade att hon själv efter mötena planerade att överföra synpunkterna till lärarna på arbetslagsmöten, "dom här synpunkterna har kommit fram, hur ska vi tänka kring det?" (BF-rektor).

Även NV-rektorn planerade att starta det hon kallade NV-rådet, med syftet att kunna diskutera mer programspecifika frågor tillsammans med elever och lärare eftersom hon menade att elevrådet på en så här stor skola riskerade att bli för stort. I detta råd skulle det också finnas två representanter från var och en av skolans sex NV-klasser, men skilde sig från BF-elevrådet eftersom här även skulle ingå cirka tre lärare. NV-rektorn poängterade dock att eleverna skulle vara i majoritet. I jämförelse med hur BF-rektorn resonerade, blev ändå den starkare klassifikationen för lärare i

¹⁶ Kallades tidigare branschråd. Syftet med programråd på de yrkesförberedande programmen är att stärka samarbetet mellan gymnasieskolan och arbetslivet (Skolverket, 2012d).

NV-programmet synlig här liksom i flertalet andra exempel under året. Eftersom dessa båda råd endast var i sin linda var det inte en verksamhet jag kunde följa under mitt år i dessa klasser. Jag frågade dock vid återkopplingen när eleverna gick i årskurs tre (se kap. 4) hur det fungerat med dessa råd, och fick till svar att det inte fungerat. BF-programmet hade fått en ny rektor och i NV-klassen hade de inte hört talas något sådant råd.

Elev- och klassråd – inbjudningar och elevers respons

Intresset för att vara elevrådsrepresentant var mycket svagt i båda klasserna. I BF-klassen ställde efter viss tvekan två flickor, Jennie och Sofie, upp på att vara klassens representanter under höstterminen med överenskommelsen att två nya därefter skulle ta över. Så skedde dock inte och efterfrågades ej heller av vare sig elever eller lärare, vilket ledde till att klassen under vårterminen inte hade några representanter. I NV-klassen var det endast en pojke, Andrej, som var beredd att ställa upp vilket innebar att de bara hade en representant. I tidigare studier rapporteras en viss förskjutning i könsmönster när det gäller elevrådsarbete, från att tidigare ha engagerat främst pojkar till att det idag alltmer är flickornas angelägenhet (t.ex. Wernersson & Öhrn, 1994; Rönnlund, 2011). Snarare än att visa något om könsmönster i denna fråga tydde resultatet i denna studie istället på att intresset för att arbeta i elevråd var närmast obefintligt bland eleverna (jfr Kamperin, 2005; Öhrn, 2005). Flera NV-elever, både flickor och pojkar, menade att de gärna engagerade sig och agerade tillsammans men då i frågor som direkt berörde deras egen situation just nu (se t.ex. i kap. 9).

Under detta skolår genomfördes endast två elevrådsmöten, som föregicks av klassråd i varje klass. Jag hade bara möjlighet att närvara vid det andra klassrådet i båda klasserna, men frågade lärare och elever i efterhand också om det första, dels i samtal i nära anslutning till mötena, dels vid intervjuerna. Den fråga som elever blev inbjudna av elevrådsstyrelsen och skollledning att diskutera vid första mötet var matsituationen vid skolan.

På nästa elevrådsmöte kommer representanter från skolmåltiden att finnas på plats. Tag chansen att diskutera och komma med förslag på hur vi ska förbättra skolmaten och skolmatsalen. (Information inför klass- och elevrådsmöte från "Elevrådsstyrelsen /Skollnedningen", 081022)

Matfrågan var något som många av eleverna i båda klasserna redan innan detta möte uttryckt missnöje över och ville påverka. Vid klassrådsmötet hade elever tagit upp frågor om kvalitet (bl.a. för lite variation, för hopblandat, äckligt ris), organisation (bl.a. långa köer, bristande hygien) och matmängd (maten tog ofta slut och många elever fick äta uppvärmd mat), samt kommit med förslag på förbättringar. Enigheten verkade ha varit stor; ingen hade lyft några avvikande åsikter. I NV-klassen hade förutom matfrågan, också frågan om en sittbräda ovanför elementen bredvid elevskåpen tagits upp.

Eleverådsrepresentanterna skulle sedan ta med sig dessa synpunkter och förslag till eleverådsmötet.

Vid det andra klassrådet uppmanades klasserna av eleverådsstyrelse/skolledning att dels komma med förslag på vilka frågor eleverådet skulle arbeta med, dels ge synpunkter på skolgårdens utformning. Även om det fanns olikheter i genomförandet mellan klasserna så var det överskuggande intrycket att det var något som inte var betydelsefullt och som snabbt betades av (jfr Brumark, 2010; Öhrn, 2005). I BF-klassen var det läraren som under en klasstimme höll i det andra klassrådsmötet. Ingen, vare sig lärare eller elever, efterfrågade att ordförande och sekreterare skulle utses för mötet, vilket bland annat resulterade i att ingen hade ansvar för att skriva protokoll eller minnesanteckningar. Läraren Marie började med att läsa upp dagordningen som eleverådsstyrelsen/skolledningen skickat ut.

Marie frågar sedan om någon har några förslag på vad eleverådsstyrelsen kan jobba med. Ingen säger något. (...) Marie: Är det ingen som har något förslag? Sofie: Mer soffor, mjuka soffor tycker jag att vi ska få. Inte såna där hårda. Marie: Jaha, mjuka soffor. Sofie: Ja. Marie: Mjuka soffor som inte är eldfångda då, det är därför vi inte har mjuka utan hårda. Det är sånt man måste tänka på också. Sofie: Men det är väl en massa skolor som har det [mjuka soffor]? Marie: Jag vet inte hur de har löst det, jag talar bara om hur vi har resonerat här. Hon fortsätter: Förutom inredning, vad kan eleverådet mer göra tycker ni? Ingen säger något. (Fältanteckningar BF, 090204).

Totalt varade klassrådet ovan i knappt fem minuter, och det var endast Sofie som förde fram någon synpunkt. Även i NV-klassen var klassrådet snabbt avklarat, totalt mindre än tio minuter. Här sa lärarna att ordförande och sekreterare skulle utses bland eleverna, och Electra och Anders föreslog snabbt två kamrater som protesterade mot detta. Electra och Anders hade tidigare under klasstimmen pratat privat med varandra trots flera tillsägelser från lärare. En av lärarna bestämde att det blev Anders och Electra som fick vara ordförande och sekreterare och dagordningen hade läraren skrivit upp på tavlan framme i klassrummet.

Anders: Då förklarar jag mötet öppnat (han fnissar). Flera skrattar och ropar: Buu. (...) Anders frågar om det finns förslag på vad eleverådsstyrelsen kan jobba med. Många pratar samtidigt och Anders och Electra fnittrar där framme. Calle [lärare]: Hörni, nu pratar ni många samtidigt. En i taget! Jens: Ja, det var det här med träbänkar över elementen, vet inte vad det har blivit av vårt förslag? Jessika [lärare]: Vi får höra med Andrej hur det gått. Andrej: De sa så här, (...) det är just nu inte så mycket som kan göras. Det som möjligen kan göras är att slänga dit några gamla brädor. Jessika: Andrej, då kanske du kan kolla på eleverådsmötet vad som hänt? Andrej: Ja. (---) Anders: Då tar vi övriga frågor. Andrej: Trevligare mattanter. Siri: Dom som är så gulliga (låter ironisk)! (...) Markus: Dom har fortfarande inga handskar. Electra: Nej, det är verkligen under all kritik! (...) Många kommenterar nu den dåliga maten och skrattar. Flertalet flickor och pojkar pratar samtidigt på olika håll i klassen. (Fältanteckningar NV, 090205)

I NV-klassen var det några flickor och pojkar som deltog offentligt i diskussionen. De pratade i exemplet ovan ofta på ett skämtsamt sätt, flera i munnen på varandra och många i klassen pratade privat med kamraterna närmast. Sammantaget framstod detta klassråd som ett ostrukturerat, rörigt, oseriöst och närmast farsartat möte, och skilde sig därmed markant från till exempel samtalet under ämneslektioner i denna klass.

När det gällde klassråd framstod undervisningen i båda klasserna som mycket svagt inramad i flera avseenden. Det var exempelvis svårt att förstå vad lärarna avsåg att eleverna skulle få lära sig "i demokrati" under dessa rådsmöten, exempelvis avseende mötesformalia, diskussionsteknik och beslutsfattande. Av de skeenden som, enligt Forsberg (2000), ingår i en beslutsprocess – initiering, beredning, beslutsfattande, genomförande och uppföljning - rådde mer eller mindre otydlighet kring samtliga delar i båda klasserna. Trots att alla elever utom en var tysta i BF-klassen noterade jag till exempel inte några försök från läraren att, utöver frågorna i ovanstående utdrag, planera mötet för att möjliggöra för fler att kunna prata. I NV-klassen följdes i och för sig mötesformalia och några elever fick agera ordförande och sekreterare vilket erbjöd möjligheter till lärande genom görande (jfr Davies, 1999). Samtidigt påminde utnämningen till ordförande eller sekreterare i utdraget ovan mer om bestraffning för oacceptabelt uppförande, än som ett viktigt och lärorikt uppdrag när det gällde elevers möjlighet till inflytande. NV-lärarna stöttade i och för sig ibland ordföranden under mötet, något som i tidigare studier framträtt som en viktig läraruppgift under klassråd (Brumark, 2010). Samtidigt tilläts elever överlag prata på ett betydligt mer oorganiserat sätt än vad jag såg vid något annat tillfälle, exempelvis när det gällde lektioner i ämnen.

Den svaga inramningen gällde också tiden och initieringsskedet. Det var till exempel oklart hur länge mötena skulle pågå, något som resulterade i mycket korta möten som knappast inbjöd till fördjupade diskussioner med många deltagare. Otydligheten gällde även tidpunkten eftersom klassråden kom oregelbundet och sällan. Enligt många elever var detta försvarande omständigheter när det gällde att kunna formera sig och gemensamt diskutera frågor innan mötet, något de beklagade eftersom klassråden skulle kunnat vara bra tillfällen för inflytande (jfr Öhrn, 1998).

Markus: ... och sen när det väl är klassråd, då blir det bara, då är man ju som inte förberedd (...). Så då blir det som att det bara är typ en grej som nån kommer på bara såhär. (Intervju i NV, 090317)

Bristen på återkoppling var något många elever i båda klasserna förde fram som särskilt bidragande till känslan av meningslöshet med klass-/elevråd (jfr Denvall, 1999). Som framgick i utdraget från NV-klassen ovan hade ingen formaliserad återkoppling funnits i klassen, utan det var först vid nästa

klassråd, tre månader senare, när en av eleverna frågade vad som hänt med deras synpunkter som de fick veta. Den enda formaliserade återkoppling jag kunde notera under året, var ett tillfälle i BF-klassen när en av elevhandledarna vid klasstimmen efter ett elevrådsmöte bad klassrepresentanterna rapportera från mötet.

Sandra [elevhandledare] ber Jennie och Sofie komma fram och berätta. De går fram och ställer sig framför whiteboardtavlan, och berättar tillsammans (ur minnet, utan anteckningar). De säger att det handlade om maten och matsalen. Alla fick ge förslag, och kokken var där. Sofie: Vissa hade blivit utan mat för några andra hade tagit för mycket. Sandra: Fick ni ge förslag? Flickorna svarar: Ja. Sofie fortsätter: Dom skulle hålla mer ordning. Inte lämna tallrikar på borden. Jennie: Det ska bli en önskevecka, där klasser får önska vilken mat man vill ha. Så ska vi ha mellanmjölk istället för lättmjölk som det är nu. (Fältanteckningar BF, 081112)

Något som ytterligare bidrog till missnöjet med elevrådet i båda klasserna, var att de få förändringar som skett kring maten efter ett tag upplevdes återgå till det som var innan. Det rådde därmed stor otydlighet kring vad resultatet eventuellt blev, och den bestående känslan var att deras synpunkter inte ledde till förbättringar, något som beskrevs av två flickor i intervjun som följer.

My: Nej jag tycker inte att, det har liksom inte hänt nånting

Alice: Nej, det har inte hänt nånting heller

Carina: Det har det inte?

My: Nej, så det spelar ju som ingen roll

Alice: Dom bara tycker att vi ska kasta mindre mat

My: Mm, men jag menar, om det är godare mat då kastar ju inte vi maten heller. (Intervju 3 BF, 090312)

I ett avseende var inramningen istället tämligen stark i båda klasserna. Det gällde hur, och vilka, synpunkter elever kunde föra fram, den regulativa diskursen (se Bernstein, 2000). Det var uteslutande en betoning på elevers ansvar och plikter men inte deras rättigheter i skolan, att agera *som* medborgare (se Gordon, 2006a). I exemplet med sofforna ovan blev betoningen på att de måste vara eldsäkra, inte på elevers rättigheter till en trevlig miljö eller hur båda kraven skulle kunna kombineras. Flera elever pratade också om ekonomins begränsande effekt på vad som kunde vara rimligt att föra fram när det gällde maten (jfr Öhrn, 2005). Vidare var den återkoppling som skolledning och lärare främst framförde efter matdiskussionerna att elever inte skulle slänga mat, både av ekonomiska och miljökäl. I återkopplingen i BF-klassen ovan framgår också att när maten inte räckte till alla handlade det främst om elevers ansvar att inte ta för mycket mat, inte om deras rättigheter att få äta sig mätta. Därmed handlade

det inte heller om att matpersonalen beräknat för snålt, utan problemet låg hos några elever som tog för mycket.

När det gällde vilka frågor som behandlades i rådsverksamheten, uttryckte flertalet elever att det kändes begränsat vilka frågor som var möjliga för dem att driva, som Linn i NV-klassen exempelvis uttryckte: "Det är bara så ovärda grejer" (Linn, NV8) (jfr Denvall, 1999). Här uttryckte många att deras negativa erfarenheter från elevrådsarbete i grundskolan påverkade deras förväntningar också i gymnasiet med kommentarer som "det största vi lyckades fixa i elevrådet var fler innebandybollar ungefär, det var på den nivån" (Anders, NV6) och "det var ju som aldrig att vi tog upp nånting viktigt som hade med lektioner och sånt att göra" (Amanda, NV6). Den inramning de tidigare tagit del av påverkade inte bara deras erfarenheter utan också vad de såg som möjligt att tänka kring elevråd också i gymnasieskolan (se Bernstein, 1990). Nu var det förvisso så att många i båda klasserna med stort engagemang deltog i matdiskussionen och redan innan inbjudan från elevråd/skolledning hade uttryckt missnöje i frågan (jfr Kamperin, 2005; Öhrn, 1997, 2005). Det gällde också sittbräda över elementen och mysiga sittplatser med mjuka soffor. Att det däremot var just dessa frågor och inte också frågor om undervisningen som eleverna själva förde fram under klassrådet, torde inte ha berott på att mat och miljö nödvändigtvis var de viktigaste frågorna utan snarare att det var frågor som sågs som möjliga för elevråd (jfr Denvall, 1999; Rönnlund, 2011). Elevrådet var heller ingen instans som någon av eleverna föreslog som något att vända sig till när det gällde deras kollektiva aktioner för att påverka undervisningen som berättas om i kapitel 9.

Avslutningsvis framstod arbetet med klassråd och elevråd generellt som svagt klassificerat. Vid en snabb blick såg det ut att vara ett tydligt avgränsat område, med tydlig arbetsgång etcetera. Allt eftersom framträdde dock hur otydligt mycket kring klassråd/elevråd var, till exempel tycktes denna verksamhet i praktiken nästan inte ha några företrädare. I båda klasserna uttryckte lärarna att det var svårt att få elever att engagera sig i klassråd och elevråd, och att det var svårt att få verksamheten att fungera. Samtidigt pratade de om att det var viktigt med vuxenstöd för den här typen av verksamheter, men nämnde inte sig själva eller den egna undervisningen som en del av detta. Det handlade snarare om skolledning eller utsedda vuxna som särskilt skulle ha denna uppgift.

Marit: ... elevmiljörådet [sex elever och en lärare på skolan] fungerar ju men det är i och för sig inte så enkelt det heller då. Men det fungerar ju bättre bara för att det finns också vuxenstödjare där då, eller vuxenpersoner där

Lennart: Ja, där säger du nånting alltså, om man nu skulle vilja ta det här riktigt seriöst från skolans sida, om man vill driva elevinflytandefrågor,

Någon: mm

Lennart: att skaffa stödlärare, alltså stöd bland vuxna i olika frågor

Carina: För elevers inflytande?

Lennart: Ja, för elevinflytande i olika frågor, det kan t.ex. va miljö, det skulle va en väg att vandra faktiskt (Intervju NV-lärare)

Sammantaget var det mycket svårt att förstå för vem rådsverksamheten var angelägen och vem eller vilka som var ansvariga för att det skulle fungera. Det bestående intrycket från observationer och intervjuer var snarare att det varken var i någons intresse eller var någons ansvar. Utan företrädare är det svårt att upprätthålla ett område och det riskerar att inte innebära någon makt (se Bernstein, 2000), något som var framträdande i båda klasserna.

Klasstimmarna – inbjudningar och elevers respons

Klasstimmarna, som var schemalagda pass på fyrtio minuter varje vecka för samtliga klasser vid skolan, användes som redan framkommit vid två tillfällen under året till klassråd. Därutöver blev eleverna inbjudna att påverka innehållet under dessa lektioner. Vid andra klasstimmen i BF bjöd lärarna på fika, och eleverna tillfrågades om de själva ville ordna fika i fortsättningen, något alla sa ja till. I NV-klassen blev eleverna tillfrågade mer öppet om vad de önskade för innehåll vid dessa lektioner, som framgår av utdraget från första klasstimmen.

Jessika [elevhandledare] frågar om de har haft klasstimmar på högstadiet, och det har de flesta. Hon undrar då vad de gjorde på de timmarna. En flicka svarar: Typ klassråd, information. Jessika frågar: Vad tycker ni att vi ska göra på dessa timmar? En flicka föreslår fika och flera nickar och hummar jakande. (---) Det blir omröstning och Jessika frågar vilka som röstar för fika? Alla räcker upp handen. Fler förslag som kommer fram är att spela spel och leka lekar. Jessika skriver alla förslag på tavlan. Hon säger också att det förstås ibland kan vara mycket information som måste få ta tid och ibland ska det vara klassråd. Jessika erbjuder sig att göra en lista på två värdar per gång som får ansvara för fika och innehåll, det verkar många gilla. (...) En flicka frågar vad som var meningen med klasstimmen när det sattes in på schemat. Jessika: Information, gemenskap, diskussion kring angelägna frågor och sånt. (Fältanteckningar NV, 080828)

Den öppenhet läraren här visade för elevernas inflytande gjorde att dessa lektioner avvek starkt från ämneslektionerna i NV-klassen. Under klasstimmen var eleverna betrodda att inte bara ha synpunkter på innehållet utan också att själva kunna planera utifrån eget tyckande. Klasstimmarna i NV-klassen framstod som både svagt klassificerade med otydliga gränser för vad det handlade om, och svagt inramade åtminstone med avseende på undervisningsdiskursen (urval, ordning, tempo, kriterier för kunskap). Läraren tog till exempel inte upp några mål eller riktlinjer att utgå från, utan en elev frågade mot slutet vad som egentligen var avsikten med denna timme. Däremot framträdde det allt eftersom i båda klasserna att den regulativa diskursen (uppförande, karaktär, framtoning) var reglerad även

vid dessa tillfällen, men på ett outtalat sätt. Hur man till exempel uppförde sig mot varandra var snarare något som togs för givet av både lärare och elever, men renderade ofta tillsägelser från läraren om någon avvek från det uttalat önskvärda (jfr Thornberg, 2006; Öhrn, 2001).

Många elever i båda klasserna pratade om fikaten som något positivt och något att se fram emot. I BF-klassen fick eleverna ta med fika cirka två åt gången, och från början var det främst Jennie som självpåtaket tog initiativ till att fråga vilka frivilliga som kunde ta fika nästa gång. Vid ett senare tillfälle fick sedan Jennie och två av hennes närmaste kamrater uppdraget av elevhandledaren att organisera en fikalista.

Jennie, Iris och Sofie sätter sig nu för att skriva fikalistan. De skriver den för resten av terminen vilket innebär att det blir tre personer vid några tillfällen. Marie [läraren] tittar när de skrivit klart: Ni kan ju sätta några på nästa år. Iris: Nej, vi gör för det här året. Sen gör vi en ny. Marie protesterar inte mer mot det. Karin säger till läraren: Visst får man välja vem man ska baka med, jag vill då baka med Lina! Marie: Ja, men det tror jag att du ska göra också. Karin: Titta efter då! Marie tittar på listan och de två flickorna står inte uppsatta tillsammans. Marie: Nej, du Karin ska ha fika tillsammans med (...) Karin: Nej, det gör jag inte. Jag ska baka med Lina! Marie går till Sofie m.fl.: De vill välja själva vem de ska vara med. Sofie: Men man tar ju bara fika samma gång, man bakar väl inte ihop heller? Marie säger något instämmande till detta. Karin: Men vi ska baka ihop till vårt fika, så vi måste va tillsammans. Det blir till slut så att Sofie ändrar på listan så att Karin och Lina tar med fika vid samma tillfälle. (Fältanteckningar BF, 081006)

I BF-klassen framträdde skillnader relaterat till kön både när det gällde att utöva inflytande och att ta ansvar för fikaten. Som framgick ovan var det flickor som både organiserade fikalistan och som hade synpunkter på hur den skulle planeras, till exempel avseende vem de skulle samarbeta med. Att på så sätt känna stöd från närmaste kamraten var viktigt för att några av flickorna skulle våga agera, här och i andra sammanhang (jfr Gordon m.fl., 2000b). Samtidigt innebar det att de inte fick någon träning i att jobba ihop med andra än närmaste kamraterna. De fyra pojkarna gjorde istället intryck av att inte bry sig så mycket med kommentarer som ”jag kommer ändå att glömma bort det” (Roberto) och ”hans [Patriks] mamma kommer bergis att baka åt han” (Karl) och försökte snarare påtala att det var onödigt att de skulle vara med på listan. Det hände också ofta att Jennie, en eller två dagar innan klasstimmen kontrollerade så att de som stod på listan kom ihåg att det var deras tur. Utdraget som följer utspelade sig två dagar före det var Robertos tur att ta med fika.

Iris och Jennie säger till Roberto: Du får inte stanna hemma och försova dig på onsdag på klasstimmen. Då blir vi arga. De pratar också om att Iris (som åker buss till skolan) ska ringa till honom när hon kliver upp kvart över sju. De skrattar alla tre. (Fältanteckningar BF, 081110)

Dessa skillnader i utövande av inflytande innebar även att pojkarna genom att framstå som att de inte brydde sig så mycket undvek att behöva ta alltför stort ansvar (jfr Öhrn, 1998, 2002b). Några av flickorna å andra sidan, utövade stort inflytande och var de som tydligt drev frågorna som gällde fikaten. De fick inflytande genom att inta rollen av ”hjälpfröken” genom att ta ansvar för att kolla upp och organisera fikaten ungefär som läraren annars skulle gjort. Enligt Walkerdine (1990) kan flickor inta positioner av att vara den som har kunskap genom att ta ansvar i hemliga situationer i skolan enligt en traditionell arbetsdelning mellan kvinnor och män. Det gör i och för sig att makten är begränsad men inte utan effekter. De könsmonster som här framträdde var inget jag vid något tillfälle hörde någon av de vuxna kommentera eller samtala med eleverna om.

Den här typen av skillnader märktes inte i likartade situationer i NV-klassen. NV-eleverna fick två och två ansvar för att ta med fika enligt en lista som elevhandledarna iordningställde. Det var upplagt så att en flicka och en pojke ansvarade tillsammans, och de två hade även ansvaret för någon samverkansaktivitet. Tanken bakom detta upplägg var enligt lärarna ”att dom kanske skulle lära känna andra [än de närmaste kompisarna i klassen]” också mellan könen, ett sätt att ”undvika för starka grupperingar” (Jessika, NV-lärare). Det var för övrigt ett vanligt tillvägagångssätt bland många av lärarna i NV-klassen att fördela ordet till varannan flicka/pojke, exempelvis vid förhör av uppgifter. Det par som hade ansvar, tycktes ta sig an uppgiften med likartad ansvarsfördelning. Här syntes inte heller traditionella könsmonster på samma sätt som i BF-klassen, jag såg till exempel ingen som försökte förhandla bort sin fikagång eller att det resonerades som att det var konstigare att pojkar tog med än flickor. NV-programmet var vid tiden för denna studie ett av de mest könsjämlika programmen i landet med avseende på antal flickor och pojkar, så var även fallet i denna klass. I en tidigare studie var detta något som hos elever i samtliga program rönt hög status (Lidegran m.fl., 2006). Det är rimligt att anta att det värderades högt att framstå som jämställd i den här typen av situationer i NV-programmet.

Denvall (1999) menar att det är stor skillnad om skolpersonal strävar efter att öka elevers inflytande som en trivselbefrämjande åtgärd eller om avsikten är att förändra maktbalansen på en skola till förmån för eleverna. I dessa båda klasser tolkar jag elevernas relativt stora inflytande under klasstimmarna främst som det förstnämnda och inte något som gav dem mer makt i skolan. Elvstrand (2009) rapporterar i en studie från grundskolan hur elevernas inflytande oftast berörde aktiviteter som låg i gränslandet mellan skola och fritid, såsom fikaten också gjorde i denna studie. Det innehåll eleverna hade inflytande över under klasstimmarna gav dem inte mer inflytande över till exempel ämnesinnehåll (jfr Öhrn, 1997, 2005).

Utöver fikaten, och i NV-klassen också samkväm, handlade klasstimmarna i båda klasserna också om lärares information till eleverna. När jag i

intervjuerna frågade om klasstimmarna var bra inflytandetillfällen för elever, så svarade BF-eleverna överlag nekande.

Carina: Dom här klasstimmarna, är det ett bra tillfälle att va med och bestämma?

Jennie: Nej

Sofie: Nehä

Jennie (skrattar): Vi fikar bara (alla skrattar)

Kattis: Ja men alltså, det händer ju ingenting på dom, man delar ut fika och så sitter alla tysta och typ småpratar lite

Sofie: Med varandra, ja

Kattis: Ja

Jennie: Ja men förut hade vi ju typ så här elevråd i klassen, men nu är det inte

Sofie: Det har som typ hänt två gånger (skrattar)

Jennie: Jaha (skrattar). Jamen, det är väl mer om lärarna har information att berätta?

Sofie: Ja och om elevrådet har kommit med ett papper bara, ta upp det här i klasserna. Det är ju som typ bara då, annars sitter vi ju bara där och sitter av tiden ungefär. (Intervju 1 BF-elever, 090309)

Även om det fanns elever i NV-klassen som också pratade om klasstimmarna som främst informations- och fikatillfällen, så tog flertalet flickor och pojkar upp att klasstimmen också var viktig när det gällde att för dem som elever kunna lyfta frågor. Under exempelvis de kollektiva aktionerna i kapitel 9 var klasstimmen central genom att utgöra regelbundet schemalagda tillfällen för gemensamma diskussioner, ”det är ju lättare att säga vad man tycker på typ klasstimmen eller när man har klassråd när man ska prata om såna saker [elevers inflytande] (Linus, NV10) (jfr Öhrn, 1998). Klasstimmen sågs som lektioner där det var legitimt att lyfta frågor som inte exempelvis var ämnesknutna. Några beskrev vikten av att en vuxen deltog, ”om det är nånting, då är det som på klasstimmarna man kan få bra kontakt med läraren” (Maria, NV9). Pojkarna i diskussionen som följer gör viss skillnad på att prata med kamrater på raster och att prata under ordnade former med visst vuxenstöd, där båda varianterna framstod som viktiga i deras inflytandeprocess.

Markus: alltså att man tar upp det först i klassen, och sen med elevhandledarna [på klasstimmen] och sånt där som gör att man har den fakta man behöver

Andrej: Precis, innan man

Markus: att det blir som uppstrukturerat det vi ska prata med [den berörda] läraren om. (Intervju 1 NV-elever, 090317)

Enligt dessa pojkar behövde de en vuxen under klasstimmarna som kunde agera som en samtalsledare så att de fick stöd för att kunna strukturera upp

och kartlägga det som de kallar fakta. Samtidigt tolkar jag andra elevers utsagor som att det inte räckte med klasstimme, hela klassen samlad och elevhandledare, utan att det var viktigt att de vuxna också i kroppsspråket visade att det var legitimt för eleverna att prata om det de såg som viktigt.

Molly: Det kändes som att varenda gång man tog upp det såhär suckade båda lärarna.

Linn: Ja dom lyssnade som inte på oss

Molly: Det var så här bara (suckar högt), ja ja, okej. (Intervju 8 NV-elever, 090327)

Med andra ord betonade NV-eleverna att de behövde stöd, från intresserade och respektfullt lyssnande vuxna, för att under ordnade former få kartlägga problemet och diskutera tänkbara strategier för handling.

Informellt inflytande

Det inflytande som inbjöds till när det gällde undervisningsfrågor var uteslutande inom det som kan kallas informellt inflytande. När jag frågade lärarna i de båda arbetslagen framkom att detta inflytande, i likhet med övrigt demokratifostrande arbete (kap. 6), sällan var planerat eller utvärderat vare sig i arbetslaget eller av den enskilda läraren. BF-rektorn pratade i och för sig om att hon skulle starta ett utvecklingsarbete med arbetslaget där inflytande skulle ingå men det var alltså inget jag kunde följa i denna studie. Den undervisning som eventuellt skedde i inflytandefrågor var därmed upp till varje enskild lärare att genomföra som han/hon fann bäst (jfr, Rönnlund, 2011).

De inbjudningar som förekom var främst inom det som kan kallas genomförande, delvis inom planering, och ytterst sällan inom avslutning eller utvärdering av kurs (jfr Forsberg, 2000). De mer kollektiva varianterna var främst av två slag där antingen läraren ställde frågor till eleverna offentligt i helklass, eller lät eleverna först diskutera i mindre grupper. Av dessa var den förstnämnda den mest förekommande formen i båda klasserna. Oftare rörde dock inbjudningarna en mer individuell form, både genom direkta inbjudningar från lärarna exempelvis inom en uppgift eller mer indirekt via den styrka inramningen hade. Det är dessa inbjudningar när det gällde ämnesinnehåll, arbetsformer, examinationer och skoluppgifter samt elevernas respons på och initiativ inom desamma som detta avsnitt handlar om.

Ämnesinnehåll – inbjudningar och elevers respons

En fråga där överensstämmelserna var stora mellan de båda klasserna gällde elevers ringa inflytande över ämnesinnehåll. Som framgått i kapitel 6, framställdes innehållet i kurser som objektivt och redan bestämt utifrån

kursmål, betygskriterier och lärobokens innehåll. Dessa resonemang ledde till att samtliga lärare och rektorer, utom idrottsläraren i BF, menade att ämnesinnehållet var särskilt svårt för elever att kunna påverka (jfr Swahn, 2006). Idrott har även i andra studier avvikit från övriga skolämnen i detta avseende (t.ex. Rönnlund, 2011; Öhrn, 2005). Även de vuxna som i intervjun uttryckte att elever borde kunna vara med och påverka det mesta, sa att ”det kan ju va svårt att påverka kursinnehållet, alltså själva innehållet i kursen, för det är ju framskrivet i kursplaner” (BF-reaktor). Idrottsläraren i BF lämnade istället tämligen öppet för eleverna att komma med egna förslag på innehåll. Hon beskrev istället hur hon ändå tvingats bestämma till stora delar eftersom denna elevgrupp endast föreslagit några få aktiviteter och många av förslagen var ogenomförbara på grund av för få närvarande elever.

Ett tillfälle när elever inbjöds kring ämnesinnehåll härrör sig från kursstarten i historia i NV-klassen. Det var även ett av få exempel på den kollektiva variant av inflytandeform där eleverna först fick diskutera i mindre grupper. Läraren hade uppmanat eleverna att tillsammans i gruppen titta i läroboken under cirka 10 minuter, diskutera med varandra och sedan skriftligt rangordna vilket innehåll (d.v.s. vilka kapitel/områden i läroboken) som de önskade få behandla i kursen. Inga särskilda instruktioner gavs med avseende på hur diskussion och beslutsfattande skulle genomföras i grupperna. Flertalet elever såg ut att prata med de andra i gruppen, innan de gemensamt skrev ner sina förslag på en lapp som de gav till läraren. Utdraget nedan är från påföljande lektion när läraren Calle hade räknat ut vilka delar som flest i klassen ville läsa och i ett dokument på datorn lade upp planeringen tillsammans med eleverna. Dokumentet var föregående års planering, och under diskussionen med eleverna nedan flyttade läraren olika delar inom detta dokument.

Calle: ... Forntiden var ni ju ganska sugna på, men det blir ändå ganska kort tänker jag. (---) Calle fortsätter att skriva och ta bort ur planeringen på datorn. Medeltiden ville ni inte ha, men då träder jag som lärare in, ett viktigt område. Sedan tog han bort ”Sveriges stormaktstid” och la in ”Världserövring och världskrig” istället [utifrån elevernas önskemål]. (Fältanteckningar NV, 080901)

Vid tillfällena som ovanstående var det vanligt att eleverna fick rangordna det innehåll som fanns i läroboken, att läraren hade någon/några delar som hon/han sa måste ingå men att eleverna utöver detta kunde få utesluta någon del. Med andra ord hade läraren stark kontroll över vad eleverna kunde påverka i denna fråga, exempelvis var det endast innehåll som också läraren ansåg vara mindre viktigt som kunde uteslutas. På så sätt hade eleverna egentligen endast möjlighet att till viss del påverka omfattningen på några delar av lärobokens innehåll eller i vilken ordning olika delar skulle behandlas. Det handlade till exempel inte om vilket innehåll de ansåg att de

utifrån sina förkunskaper behövde för att lära inom denna kurs. Lärobokens innehåll spelade återigen en avgörande roll (se kap. 6), här för vad som var möjligt för eleverna att ha inflytande över (jfr Englund, 1999).

Även om inflytandet i praktiken var marginellt i denna och liknande situationer, så erbjöds ändå ett moment av att få träna och öva att diskutera och ta beslut tillsammans i mindre grupp. Detta föregicks dock inte vid något observerat tillfälle av någon undervisning i diskussion eller beslutsfattande i grupper. Enligt Colnerud (2007) har grupper i sig själva en brist på demokrati, som gör att det krävs ett medvetet och upprepat reflekterat arbete från lärarens sida om det ska ha en chans att fungera som en demokratiform. Annars kan exempelvis ansvar för beslut överlämnas till någon i gruppen, kampen om talutrymmet leda till ojämlikheter och samtalet gälla helt andra saker än det avsedda. Att dessa få tillfällen till gruppbeslut därmed skulle innebära att elever som annars var tysta automatiskt skulle prata eller att makt skulle utjämnas, fanns det ingen garanti för.

Merparten av eleverna från båda klasserna pratade, på ett likartat sätt som lärare och rektorer, generellt om innehållet som redan på förhand givet och förutbestämt av kursmål och kriterier.

Carina: Innehållet i dom här olika ämnena då, vad ni ska ta upp för nåt, är ni med och påverkar det på nåt sätt?

My: Nej

Alice: Alltså det, dom har väl vissa saker som dom måste ta upp, alltså som vi måste lära oss.

My: Mm, det är ju så, kursmålen och så

Alice: Ja. Liksom vad vi ska kunna i varje ämne, det kan vi väl inte va med och bestämma så mycket (småskrattar). (Intervju 3 BF-elever, 090312)

Eleverna var också överlag överens om att lärarna var de som bäst visste vad elever behövde när det gällde innehållet, bland annat för att möjliggöra måluppfyllelse i kurser.

Electra: ... det är såna saker som står typ i läroplanen att man ska kunna för att genomgå kursen.

Carina: Mm, det är dom här kursmålen?

Electra: Ja, det måste man som göra. Och då är det ju självklart att man inte hellre vill ha nåt annat istället för att göra dom kursmålen (småskrattar lite)

Anders: Ja, det är ju för att, jag tänker så här bara, har hon [läraren] tänkt att vi ska göra så här så är det förmodligen det smartaste vi kan göra

Electra: Ja, man litar som på läraren, att dom har bästa omdömet. (Intervju 6 NV-elever, 090325)

Många elever uttryckte att det ändå kändes bra att läraren bjöd in dem och frågade inom de ramar hon/han med nödvändighet måste sätta utifrån mål och kriterier ”det måste som ändå vara styrt, men man vill ju ändå ha som

inflytande så att man kan påverka” (Markus, NV1). Flera pratade också om att de tyckte balansen var bra när det gällde inflytande över ämnesinnehåll ”jag tycker det är ganska bra som det är” (Anna, BF8). Med andra ord framgår av ovanstående exempel hur samtliga aktörer uttalat tagit till sig koden när det gällde att se ämnesinnehåll som objektivt och utan påverkansmöjligheter (se Bernstein, 1990). Att innehållet ändå kunde framställas helt olika i samma kurs, som bland annat framgår i kapitel 8 om matematik A, tycktes vara dolt för både elever, lärare och rektorer.

Elever i båda klasserna tyckte generellt att det hade många fördelar när de först fick diskutera en fråga i en mindre grupp.

Ante: Jag tycker nästan man får upp mer saker när man är så här uppdelat (---)

Carina: Vad beror det på tror du då?

Ante: Att fler kanske vågar

Svante: Mindre grupp så man vågar prata inför

Carina: Fler vågar prata?

Svante: Ja, precis (...) Man hörs lite bättre och så, och man får sin röst hörd

David: Mm

Ante: Jag tror folk lyssnar mer då också

David: Ja. (Intervju 4 NV-elever, 090323)

Det handlade om både att det var lättare att komma till tals när färre kämpade om utrymmet, men också att det var lättare att lyssna på de andra. Även om detta med mindre grupper av många uppgavs som gynnsammare än att direkt prata i storgrupp, så var det särskilt en aspekt av stöd från kamrater som framträdde som central.

Carina: Vad är det som gör att man ibland känner att, nu kan jag säga i klassen här, eller nu känns det inte som att jag kan säga. Alltså vad är det som är viktigt för att man ska kunna säga eller inte?

Jasmin: Det kanske blir alltså typ, man vågar säga det man vill när man ser typ, två tre personer tycker nästan samma sak, så blir det bara, ja just det, då blir det mycket prat om det och då säger man typ helt precis vad man känner. Annars ifall man ska komma på nåt alldeles själv sådär, eller som ingen, som man inte vet vad dom andra tycker om så blir man, åh ska jag säga det även om dom kanske inte tycker så. Åh det blir många tankar också så

Linda: Mm, jag håller med. (Intervju 6 BF-elever, 090401).

Att vara förvissade om att åtminstone några andra hade likartade åsikter var något samtliga elever lyfte som viktigt för att också våga ta upp synpunkter offentligt i klassrummet. Här finns stora likheter med resultat i tidigare studier (t.ex. Berggren, 2001; Gordon m.fl., 2000b; Öhrn, 1998). Mer om vikten av detta för kollektiva inflytandeförsök beskrivs i kapitel 9.

Arbetsformer, examinationer och skoluppgifter – inbjudningar och elevers respons

När det gällde arbetsformer, examinationer och skoluppgifter var det stora skillnader både när det gällde verksamheten och elevers möjlighet till inflytande i de båda klasserna. BF-klassens pedagogiska verksamhet karakteriserades generellt av en osynlig pedagogik med relativt korta genomgångar och riktlinjer (om några alls) samt, som framgick i kapitel 5, oprecisa tidsramar. När det gällde arbetssätt var grupparbete en framträdande form i BF-klassen, ofta föreslagen av lärarna, men det var också en arbetsform som många av eleverna föredrog. Det var genomgående både få examinerande uppgifter och hemuppgifter under året. Inte vid något tillfälle noterade jag till exempel att BF-klassen hade två examinationer under samma vecka, vilket var en generell regel om maximalt antal examinationer per vecka vid Ulmuskolan. Det fanns även veckor helt utan examinationer. Den examinationsform som var särklassigt mest använd i klassen var korta muntliga redovisningar i mindre grupper kompletterat med kolorerade affischer med kortfattad text, ofta i punktform. Sammantaget var det få skriftliga individuella examinationsuppgifter, även om det förekom.

NV-klassens pedagogiska verksamhet karakteriserades istället överlag av synlig pedagogik med tydliga genomgångar, riktlinjer och ramar för vad som skulle göras samt mycket precisa tidsramar (se kap. 5). I denna klass var det relativt få grupparbeten, och det var inte heller någon form som elever generellt förordade i skolan. De hade negativ erfarenhet från grundskolan, där de bland annat upplevt att det var ineffektivt och svårt att fördela roller/arbetsuppgifter. De hade själva ofta fått ta ett stort ansvar för att mer eller mindre göra uppgiften också åt de andra eftersom ambitionsnivån varit olika inom gruppen (jfr Colnerud, 2007). Redovisningsformerna var nästan alltid bestämda av lärarna, ofta i varierade former. Skriftliga individuella prov och rapporter var vanligaste examinationsformen, något som även varit framträdande i programmet i tidigare studier (Bertilsson, 2007). NV-klassen hade till skillnad från BF-klassen både många examinerande uppgifter och hemuppgifter varje vecka, här illustrerat av ett utdrag från en klasstimme.

Calle tar fram internet-torget där detta program har information till elever och föräldrar, där visar han nu var han lagt in provplanering. Här lägger alla lärare in alla prov eller examinationer vilket innebär att det också kan vara inlämningsuppgifter. Calle visar på någon förändring, t.ex. så har han pratat med Lennart som nu flyttat samhällskunskapsprovet två veckor framåt i tid. Annars skulle de haft tre prov den veckan. Calle frågar hur de tycker att det ser ut. (...) Några tycker att det ser mycket ut, förstår inte hur de ska hinna allt. Calle: Det är max två prov eller examinationsuppgifter/vecka. Det är det vanliga på programmen här på gymnasiet. Några säger att alla inlämningsuppgifter inte finns med där. Calle: Det ska de göra. Andrej: Vi ska lämna "Växt i burk" idag, och den kan jag då inte se. Calle: Då ska jag

prata med Marit om det. Molly: Var är psykologin? Han har sagt fler prov än vad man kan se där. Flera uttrycker att det är många prov och inlämningar. Calle: Det här är gymnasiet, mina vänner. Så ser det ut. Jämför ni med andra program och klasser så är jag övertygad om att det är den här bilden ni får se. (Fältanteckningar NV, 080925)

Trots lärarens övertygelse om att det såg ut så här på gymnasiet så var det i denna fråga närmast som skilda världar i de båda klasser jag besökte. Den synliga pedagogiken i NV-klassen med en mängd examinationer och hemuppgifter ledde dock till att lärare ofta mer eller mindre var tvungna på grund av krockar att bjuda in elever att vara med och bestämma tidpunkt för examinationer på kort sikt.

Bengt: Ni ska nu få bestämma när ni vill ha sista delprovet [i A-kursen]. Vi skulle kunnat ha det nästa vecka men jag har sett att ni har så många andra prov då. Flera pratar om hur mycket de har nästa vecka så då går det inte alls. Någon säger måndag v 48. Siri: Nej inte en måndag! Någon pratar om tisdag istället. Ytterligare någon pratar om en svenskuppgift som ska in etc. Flera pratar samtidigt. Bengt: De nationella proven ligger ju fast (---) Ska ni inte göra det v 47 så måste det nästan bli i början av v 48. Vi kommer att vara klara innan så det är i och för sig upp till er om ni vill förbereda er inför delprovet eller om ni vill räkna gamla nationella prov. Några pratar igen. Bengt: Ni vill alltså ha måndag v 48? Ja, svarar många. Jag hör ingen säga nej. (Fältanteckningar NV, 081112)

Som framgår av exemplet ovan handlade det egentligen om dagar, och det inflytande eleverna blev inbjudna till var ytterst marginellt. Det var också ett exempel på den i båda klasserna tämligen vanliga formen när lärare bjöd in till inflytande genom att ställa en fråga offentligt i helklass. Som i exemplet ovan var det vanligt att någon/några få elever svarade medan övriga var tysta. I NV-klassen var det elever av båda könen som svarade, i BF nästan uteslutande några av flickorna. Läraren drog efter någon minut slutsatser utifrån det som sagts och elever fick svara ja eller nej i kör. Även om dessa inbjudningar och beslut skedde i helklass, var ändå de kollektiva inslagen minimala. Det var snarare den individ som lyckades ropa först och högst som kom till tals. Inte heller vid något tillfälle observerade jag några undervisande inslag vid denna typ av inflytandetillfällen, exempelvis att strategier gick igenom för att fler skulle kunna ta del i dessa diskussioner.

Flera elever i NV-klassen uttryckte i intervjuerna att de skulle velat ha mer inflytande över provplaneringen. Som det nu fungerat menade de att de egentligen inte hade något inflytande att tala om. Det var särskilt när de på grund av arbetsanhopning också såg sig tvingade att jobba under loven med skoluppgifter som de skulle velat få vara med i en mer långsiktig provplanering.

Carina: Ja, hur går provplaneringen till nu alltså?
Linus: Det är läraren som sätter ut
Tomas (ungefär samtidigt): Alltså det är läraren som bestämmer allt
Carina: och då lägger dom ut det på den där listan på internet [klassens internetkonferens som också föräldrar har tillgång till]
Tomas: Ja, fast det krockar ibland
Linus: Mm, men det krockar ju nästan alltid för att man vill ha dom precis innan loven och sånt där (---)
Carina: Så där skulle ni vilja ha mer att säga till om redan i planeringsstadiet?
Båda: Mm
Carina: Hur skulle det kunna gå till, eller har ni försökt påverka det?
Tomas: Alltså, vi kan ju som säga till och så, men jag tror inte det är som stor chans att dom ändå ändrar det
Linus: Nej då flyttar dom typ, ja, dom kanske flyttar en dag eller så men det gör ju som ändå ingen skillnad. (Intervju 10 NV-elever, 090408)

Även i BF-klassen var inbjudningar när det gällde inlämning av uppgifter vanliga, ofta med anledning av att eleverna inte hann färdigt inom uppsatt tid. De mer oprecisa tidsramarna i den svagt inramade verksamheten bidrog, som framgår av följande exempel, till att lärarna även när de satte en inlämningstid, vilket oftast skedde, ändå verkade ha en reservplan med utökad tid.

Sofie: När ska det vara klart? Sandra: Nästa fredag, men jag tror inte vi hinner så vi kanske får lägga till. (Fältanteckningar BF, 080919)

Ibland förhandlade BF-elever direkt med lärare, något som nästan alltid resulterade i framflyttning av tiden. Det vanligaste var dock inflytande utan direkt förhandling med lärare genom att många elever helt enkelt inte lämnade in i tid, likartat som i tidsförhandlingarna i kapitel 5 (jfr Davies, 1984). I nedanstående exempel framgår att det samtidigt kunde innebära att uppgiftens omfång och svårighetsgrad minskade allt eftersom. Det senare noterade jag inte vid något enda tillfälle i NV-klassen.

9.20 Katrin [lärare]: Jag måste säga att jag blir snart irriterad, det är två veckor sen ni fick en uppgift att skriva "a sports memory" med era reflektioner om ett sportminne. Det skulle ha varit inlämnat för en vecka sen och jag har fått in två, från My och Linda. Ni får skriva på dator och skicka till mig eller på papper, det spelar ingen roll. Men den måste lämnas in! Hon fortsätter med att säga att de har skrivit väldigt lite i den här kursen, så den här uppgiften kommer att bedömas och de får feedback. (---) 9.50 Jennie: Hur långt ska det vara Katrin? [i riktlinjerna för uppgiften uppges 200-250 ord] Katrin: 200 words. Det gör inget om det blir lite mer. Jennie: Får det va mindre? Katrin: Nja, ni behöver kanske inte räkna så precis. Jennie: 176 ord, räcker det? Katrin: Ja. (---) 10.10 Fanny säger att hon är färdig med sin handskrivna sportminne-uppgift, och fastslår: Det är nog inte mer än 150 ord ungefär, men jag kommer inte på mer! Katrin: Nej, men det är bra. (Fältanteckningar BF, 090212)

Som vid många andra tillfällen mötte BF-eleverna tillmötesgående lärare, i ovanstående exempel närmast värdjade till dem att de skulle lämna in uppgifterna. Vid flera tillfällen liknande ovanstående, var det som om denna modalitet av osynlig pedagogik suddade ut gränserna för vad som var syftet med hela uppgiften; handlade det om att elever skulle lära sig och vilja prestera bra, eller handlade det om att de skulle vara bussiga och lämna in för lärarens skull så att läraren skulle kunna utföra sitt jobb? Detta ledde sammantaget till att det var så stora skillnader med avseende på antal examinationer/skoluppgifter och omfång/svårighetsgrad att det var svårt att förstå att det var två gymnasieprogram i samma årskurs vid samma skola. Även om BF-eleverna i ovanstående exempel var de som synbart lyckades utöva inflytande, så hade de bara makt över att dra ner på ambitionerna. Mängden skriftliga prov innebar i och för sig en stor arbetsbörda för NV-eleverna, men samtidigt hade de både många tillfällen att öva och lära sig utföra en typ av uppgifter som är vanligt förekommande vid universitet, samt att visa vad de kunde. Med bara en individuell skriftlig examination som var vanlig inom flera ämnen i BF-klassen blev det stor press att prestera på just denna uppgift om man ville nå ett högre betyg.

En annan form av inbjudningar, som var relativt vanliga i båda klasserna, var när läraren ökade valfriheten inom en uppgift eller ett arbetsområde, ”dom får välja lite inom uppgifter (...) att man erbjuder olika alternativ där” (Jessika, NV-lärare). Det gick ofta till så att läraren bestämde ramarna, till exempel att de i engelska skulle jobba med att göra en resebroschyr för ett land, och eleverna fick själva välja vilket land. Ett annat exempel i NV-klassen var när de i svenska skulle göra en filmrecension där läraren bestämt riktlinjerna men eleverna fick välja vilken film de skulle recensera, och i BF-klassen inom kursmomentet tonåringen fick välja vad i tonåringars liv de skulle fördjupa sig inom. Ibland gällde det individuella uppgifter och ibland uppgifter i mindre grupper. Det handlade därmed om ett marginellt inflytande som var individuellt inriktat över smådelar av innehållet inom en uppgift, en tendens som även framkommit i tidigare forskning (t.ex. Dovemark, 2004; Österlind, 1998).

Sammanfattningsvis kan konstateras att inte heller i det mer informella inflytandet tycks någon planerad undervisning ske. De inflytandesituationer som elever ändå inbjuds till kan främst förstås som att de underlättar för individuella val snarare än för kollektiva beslut, och rör sig inom det som kan benämnas som självreglering och kontroll (jfr Arnot, 2006a). En annan följd av denna oplanerade verksamhet är att de elever som redan kan göra sin stämma hörd tycks ha vissa möjligheter att göra det också här, medan risken är att elever med redan låg känsla av agentskap (jfr Gordon, 2006a) inte får någon hjälp att utveckla strategier för att kunna agera.

8. Elevers inflytande - två centrala teman

I kapitlet beskrivs och analyseras mer ingående två centrala teman om elevers inflytande. De är båda intressanta att analysera med tanke på programmets köns- och klassmärkning. Temana var även, tillsammans med tidsförhandlingarna i kapitel 5, framträdande och ofta förekommande i skolverksamheten. Det första handlar om elevernas mål med, och förväntningar på, sin utbildning och hur de vill och försöker/inte försöker utöva inflytande utifrån dessa förhållanden. Det andra behandlar undervisningen i matematik A som här utgör ett exempel på undervisning och inflytande i en kärnämneskurs där kursmål och betygskriterier är desamma för de båda klasserna. Utöver de här tre nämnda temana om inflytande, följer de större kollektiva elevaktioner som förekom under året i kapitel 9.

Elevers mål och förväntningar på sin utbildning

En skillnad som jag funderade mycket över under fältarbetet handlade om hur olika nöjda eleverna dagligen framstod i de båda klasserna. Medan det mesta tycktes vara tråkigt och meningslöst i BF-elevernas ögon så verkade det inte alls så i NV-klassen. BF-elevernas missnöje handlade om innehållet i utbildningen, däremot uttryckte de att de trivdes mycket bra med varandra och med de flesta lärarna. Elevernas motivation för studier framstod som närmast diametralt motsatt, låg för BF- och hög för NV-elever. Detta i sin tur tycktes ligga till grund för inte bara hur elever agerade i klassrummet överhuvudtaget, utan också hur och vad de försökte påverka och inte, till exempel när det gällde tiden i kapitel 5. En förklaring till denna olikhet i motivation och nöjdhet kunde sökas i elevernas olika upplevelser av hälsa/ohälsa. Detta avsnitt handlar om vilka fler förklaringar som framträdde när intervjuer, samtal och fältanteckningar analyserades. Avsnittet belyser främst situationen i BF-klassen eftersom det var där missnöjet var stort.

Många BF-elever uttryckte i intervjuerna missnöje med att innehållet inte motsvarade deras förväntningar på programmet, ”jag valde Barn och fritid för att liksom få gå Barn och fritid, och jobba med barn” (Linda, BF6). Flera menade att det gjorde att innehållet kändes tråkigt. På frågan vad som skulle vara roligare att göra, eller vad de mer precis förväntat sig, så menade Linda att ordningen på innehållet spelade in. Det hade varit bättre om de fått börja med ett tydligare innehåll om barn som hon främst räknat med i detta program, för ”i början har det liksom bara vart fritid, om sportiga arrangemang och fritidsintressen och såna grejer”. BF-karaktärsämnenas

svaga klassificering och breda innehåll med till exempel kunskap om människor i *alla* åldrar och inom flera olika verksamhetsområden (SKOLFS 1999:12) kan vara en av anledningarna till att det var svårt för eleverna att tydligt veta vad de kunde förvänta sig för innehåll i programmet.

De flesta i BF-klassen som uttryckte någon åsikt om vad de istället innehållsligt ville ha svarade på ett mer övergripande sätt, ”mera som har med barn och fritid att göra”, och när jag frågade om de kunde ge exempel på vad det kunde vara så svarade de nekande. Jag bad dem då istället ge exempel på vad som hade varit tråkigt:

Frida: Jag tycker typ citat och sånt där

Fanny: Ja textjämförelser och typ novellanalyser [i svenska]

Frida: Ja

Fanny: och typ allt möjligt, arbetsrörelseprojekt [i karaktärsämnet FRK] (Flickorna och jag skrattar)

Fanny: Så tråkiga saker!

Frida: Det gör ju som ingen nytta sen heller som. (Intervju 4 BF-elever, 090316)

Av ovanstående utdrag framgår att det ”tråkiga” gällde både karaktärsämnena och övriga ämnen. Både observationer och intervjuer gav en likartad bild av svårigheter att finna mening i de flesta kurser. Det större inflytande som eleverna i Wiklunds (1998) studie uppgav att de hade i karaktärsämnena, var alltså inte fallet i denna BF-klass. Frida, i likhet med många andra elever i klassen, ställde sig även frågande till nyttoaspekten i ämnesinnehållet. Inte heller när det gällde nyttan och vad kurserna syftade till gick det att skönja de skillnader mellan karaktärs- och övriga ämnen som rapporterats i flera andra studier från yrkesförberedande program (t.ex. Berglund, 2009; Johansson, 2009; Rosvall, 2011b).

Två undantag från ovanstående sagda meningslöshet var för några flickor, dock långt ifrån alla, den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) på två veckor under höstterminen, samt momentet kök. Båda ingick i olika karaktärsämneskurser och innehållet kunde kopplas till mer praktikbundna delar av utbildningen, med Bernsteins (2000) begrepp inom den horisontella diskursen. Några flickor uttryckte att de förväntat sig att programmet överlag skulle vara mer praktiskt upplagt och inte så teoretiskt som de nu menade att det första året varit i samtliga ämnen, här exemplifierat i ett utdrag från en rast.

My och Alice kommer och pratar med mig om fikar som My bakat till idag (...). De berättar att de tycker om att baka. Senare pratar vi lite om ”kök” som de hade förra terminen, och My säger att hon tyckte att det var roligt. Hon berättar också att kursen fortsätter nu men inom hälsopedagogik med ett teoretiskt innehåll. Hon säger att hon tycker att det är dumt att de inte får betyg i kök utan att det läggs ihop med det teoretiska. Hon menar att man kan ju vara jätteduktig praktiskt i kök men inte lika duktig teoretiskt. Jag

säger då något om att de inte har haft så mycket praktiskt ännu mer än fältstudierna. My: Nej, eller hur! Det trodde jag faktiskt innan jag började BF att det skulle vara mera praktiskt och inte så teoretiskt allting. (Fältanteckningar BF, 090204)

De två momenten, APU och kök, utgjorde endast en liten del av den totala undervisningen, och för övrigt var inslag med tillämpning inför ett kommande yrkesliv ovanligt i undervisningen (möjligen undantaget datakunskap). Vanligare var att eleverna läste om tänkbara framtida arbetsplatser som exempelvis i kursen barn-, kultur- och fritidsverksamhet (BKF) när barnomsorgs-, kultur- och fritidsverksamheter behandlades. För övrigt kunde försök att tillämpa kunskaper ibland ske på skolan, nedan exemplifierat i karaktärsämnet arbetssätt och lärande (ARL) när eleverna skulle genomföra ett grupparbete om "hjärnan" under flera lektioner under samma dag (totalt kl 10.45 – 15.00 med lunchrast emellan).

10.45 Läraren håller en kort genomgång med hela klassen och säger att de först var och en skall läsa ur läroboken om hjärnan, sedan jobba i grupp med en broschyr för fjärdeklassare. De skall välja ut delar ur det lästa och göra det begripligt och lärande för årskurs fyra. När läraren frågade om någon undrade över något innan de satte igång så säger Jennie: Alltså jag fattar inte ens vad jag ska göra. En annan flicka ler mot henne och säger tyst: Bra Jennie! Lena går då igenom igen, lite grundligare och säger bland annat att det är viktigt att tänka på att språket inte blir för svårt, elever i årskurs fyra måste förstå. (---) 13.30 Läraren säger att hon föreslår att de börjar med broschyren nu [flera har pratat om att det är svårt att komma igång, de vet inte vad de ska göra etc.]. Hon vill att de börjar prata om struktur, planering och sätter ihop papper innan rasten. (---) I gruppen som satt sig bredvid mig, lägger en av flickorna fram en idé som de andra säger att de gillar. De ska rita en rosa hjärna, klippa ut, ha glitter på och klistra på vitt. Lena hämtar glitter. Flickan med idén ritar, de andra tittar på. När glittret kommer gör en av de andra en ram med glitter. (Fältanteckningar BF, 080827)

Under arbetet frågade elever vid flera tillfällen läraren varför de skulle göra denna uppgift, och läraren svarade att det fanns "många olika skäl kopplat till kursmål om samarbete, planera för lärande och jobba praktiskt bland annat". Uppgiften var mycket svagt inramad, eleverna hade till exempel inte fått riktlinjer för, eller kunskap om, vare sig planering, hur lärande sker eller liknande innehåll. Det blev en svår uppgift att genomföra. Eleverna gav mer uttryck för förvirring än att de fick tillämpa kunskaper som de tydligt kunde se sig ha användning av i ett kommande yrkesliv, som lärare i detta fall. Alice berättade för mig i utdraget som följer varför hon såg uppgiften som meningslös.

Alice: Den här broschyren som vi gör blir ändå inte till för fyror. De skulle nog inte vilja veta såna här saker om hjärnan. När jag undrar om de [elever i årskurs fyra] ändå inte kan vara intresserade av hjärnan, så menar hon att i

så fall inte utifrån det innehåll som finns i den här boken, det passar inte.
(Fältanteckningar BF, 080827)

Resultatet i uppgiften ovan, och i många exempel på andra uppgifter, blev en kolorerad broschyr eller affisch (mycket vanlig redovisningsform i BF-klassen) på en i sammanhanget låg nivå både avseende ämnesinnehåll och det estetiska utförandet, oftast med en förenklad text i punktform. Det BF-elever vid dessa tillfällen gav uttryck för var långt ifrån den stolthet när det gällde tillämpade yrkeskunskaper som pojkarna i fordonsprogrammet i Rosvalls (2011b) studie pratade om under arbetet i fordonshallen.

Även om det förekom, som i exemplet ovan, så var delningen mellan praktik och teori varken särskilt framträdande i observationer eller i elevernas utsagor. Det handlade snarare om att innehållet i olika kurser inte motsvarade elevernas förväntningar.

Fanny: Alltså det har bara hänt tråkiga saker (suckar djupt). Det är aldrig nånting som handlar som om själva typ linjen barn och fritid typ

Carina: Mm. Ni hade som trott att det skulle va annat,

Båda: Ja

Carina: alltså mer praktiskt när ni sökte?

Frida: Nej, men mera barn och fritid alltså

Fanny: Ja (ler)

Carina: Ja, alltså mer som gäller barn och ungdomar?

Båda: Ja. (Intervju 4 BF, 090316)

Det som främst framträdde under lektioner handlade mer om vad Bernstein (2000) kallar orientering efter innebörd, det väsentliga var om det skapade mening och överensstämde med förväntningarna. Eleverna ville få användbar kunskap för att kunna jobba med barn och unga, och här ingick både teoretiska och tillämpade kunskaper. Av olika anledningar upplevde de inte att de fick tillgång till detta via skolan. Jag ställde mig vid upprepade tillfällen i dagboken frågor om vad eleverna i denna BF-klass egentligen utbildades till. Det föreföll varken syfta mot en tydlig yrkeskarriär eller universitetsstudier efter gymnasieskolan. Istället för ett innehåll som framstod som "praktiskt" och/eller "teoretiskt" framstod det som ingetdera och istället närmast diffust.

I motsats till i BF-klassen, hörde jag inte någon elev i NV-klassen uttrycka att innehållet i programmet inte var det förväntade. Flera elever gav uttryck för att de såg gymnasiet mer som en transportsträcka för att få de betyg de behövde inför en högskoleutbildning "för vi går ju ändå bara här för att få betyg känns det som, och sen gå vidare" (Ove, NV9). Olika lärare motiverade också återkommande syftet med ett visst innehåll eller hårt arbete med att det var nödvändigt inför universitetsstudier, exemplifierat i utdraget nedan från en lektion i svenska där läraren på tavlan i en trappform skrivit in referat på det lägsta, upp till vetenskaplig rapport på det högsta, trappsteget.

Jessika vill med detta på ett pedagogiskt sätt visa hur de olika delarna som de hittills jobbat med, och som de kommer att jobba med i nästa kurs, bygger vidare på varandra. Det mynnar ut att de under nästa kurs ska kunna skriva en vetenskaplig rapport. Att kunna skriva en sådan har de nytta av vid t.ex. examensarbetet, rapporter som de skriver i andra kurser och när de börjar vid universitetet. I den sammanställning som de nu ska få tillbaka [en skriftlig inlämningsuppgift] har inte alla nått ända fram säger hon. Det hon framför allt saknar är fullständig källhänvisning och när det inte är ett självständigt språk. Jessika: Det här måste ni bara lära er nu, annars hänger det med. Det är mycket viktigt! (Fältanteckningar NV, 090219)

NV-elever pratade även med varandra om hur viktigt det var att få bra betyg och som att det var självklart att de alla skulle läsa vidare efter gymnasiet. Här följer ett exempel där några elever pratar med varandra om att ha kul men samtidigt satsa på studier.

Electra säger då något om att visst vill man ha kul på fritiden och så, men får man inte bra betyg så handlar det ju om att du inte kommer in och får studera det du vill på högskolan och sedan ha det jobb du vill ha. Hon pratar också om att då måste man göra högskoleprovet, och procentandelen som kan höja via det minskar nu. Markus säger något om att det handlar om att få ett bra jobb och att tjäna pengar. (Fältanteckningar NV, 090406)

Medan programinnehållet för BF-klassen var svagt klassificerat och varken överensstämde med elevernas förväntningar eller var något de förstod nyttan med, så var det alltså närmast motsatta förhållanden för NV-klassen. Där framstod programinnehållet som starkt klassificerat, som motsvarande föräntningarna och som tydligt syftande till högre studier.

Tillvägagångssätt – uttryck för missnöje

Flera elever i BF-klassen beskrev i intervjuer och samtal att de var besvikna på innehållet i programmet, men det var inget de explicit försökte påverka till exempel via diskussion med lärare. Det handlade mer om något de sa att de skulle vilja påverka men inte såg som möjligt, än något de faktiskt försökte påverka. Under lektioner kunde missnöjet istället ta sig mer implicita uttryck, ofta med stönanden och utrop som ”åh så tråkigt” (Alice). Ofta syntes det främst på deras kroppsspråk, som i utdraget nedan där eleverna arbetade i mindre grupper med temat ”Tonåringen”.

Jennie, Anna och Karin ser trötta och nedstämda ut. Karin verkar sitta med MSN på datorn, Jennie och Viktoria säger att de inte vet vad de ska göra nu. De pratar också om att detta var ett tråkigt arbete att göra. Jasmins grupp verkar ha tagit bort några områden så att de nu har fyra, och delat upp så att de har ett område var. De ser deppiga och trötta ut. Josefin ligger flera gånger ner på bänken och ser ledsen och trött ut. När jag vid ett tillfälle frågar vad hon skriver om svarar hon alkohol. Hon säger att hon hittar ingenting om det, och hon vet inte heller var hon ska hitta nånting om det.

Roberto har om kompisar, men han säger till mig att han inte alls vet vad han kan göra. Lina sitter mest och ser förtvivlad ut, tittar rakt ut i luften. (Fältanteckningar BF, 090212)

Många gånger uttryckte även elever sitt missnöje i form av utrop om egna tillkortakommanden, som ”jag kan inte” (Patrik), ”jag orkar inte läsa” (My), ”jag fattar ingenting” (Frida), ”jag orkar inte det här” (Jennie). I likhet med kvinnorna i Skeggs (1999) studie, var eleverna i dessa exempel mer upptagna med att beskriva sina egna misslyckanden och förluster i studier än att hitta vägar att utöva inflytande över sin utbildning.

Det tycktes överlag vara svårt för BF-eleverna att mer precist sätta ord på vad de efterfrågade när det gällde skolinnehållet. En förklaring till detta kan vara att ett diffust undervisningsinnehåll som de inte såg någon nytta med eller vart det syftade, var svårt att också mer exakt uttrycka vad man ville påverka. Det fanns i stort sett inte heller någon tydlig yrkeskarriär direkt efter gymnasieskolan för BF-eleverna att identifiera sig med eller utgå från när det gällde möjliga krav att ställa på utbildningen. Här var skillnaden stor i jämförelsen med de manligt dominerade yrkesföreberedande gymnasieutbildningarna på Ulmusskolan där eleverna ofta hade en tydlig yrkeskarriär i sikte efter gymnasieskolan (se även Rosvall, 2012). Skillnaden var också i detta avseende stor i jämförelse med NV-klassen som efter gymnasiet såg en tydlig karriär med högskolestudier.

De vuxnas respons

På olika sätt framgick det i observationer och intervjuer att BF-elevernars kritik mot innehållet i utbildningen inte nådde fram till lärarna. Lärarna gav snarare uttryck för att bli uttröttade på det som de uppfattade som gnäll från uttråkade och omotiverade elever.

Sandra: Men alltså jag vet inte, påverka och påverka. Dom vill ju som va med och kanske (...) Fast då är det ju oftast att det har varit "nej men åh vad tråkigt det här är", eller, alltså vill ändra bara för att det kanske inte passar dom eller för att det är. Och då är det ju oftast bara nån

Carina: Mm

Sandra: Det är ju inte så att dom går ihop och, men vi vill verkligen göra det här!

Carina: Nej

Sandra: Alltså att på nåt sätt va konkret och kunna på ett konstruktivt sätt framföra nånting. (Intervju BF-lärare)

I ovanstående citat framgick hur principen bakom den regulativa diskursen styrde lärarens uppfattning om hur synpunkter skulle formuleras. Om inte eleverna kunde uttrycka vad de ville ha på ett trevligt och konstruktivt sätt, utan bara påtala att något var tråkigt, så räknades det inte som elever som ville påverka sin utbildning utan som att de gnällde för att något inte tycktes passa (jfr Arnot & Reay, 2004; Öhrn, 2005). Lärarna var i och för sig

medvetna om att elever ofta uttryckte att de upplevde undervisningen som tråkig, men det tolkades snarast som svårigheter hos några elever, inte som något som berörde planeringen av undervisningen. Trots att läraren ovan pratade om att det bara var några enstaka som klagade offentligt i klassrummet, blev ändå eleverna i detta avseende omtalade på gruppnivå. Lärarna läste inte av elevernas röster i mötet med den pedagogiska diskursen för analys av vilka konsekvenser olika bedömningar av situationen skulle kunna få för dessa elever i skolan (se Bernstein, 2000). Elevernas missnöjesyttringar framstod överhuvudtaget inte som en pedagogisk fråga om hur man som lärarlag kunde planera för att hjälpa eleverna att uttrycka vad de ville få ut av sin utbildning.

Vid ett tillfälle noterade jag hur en lärare blev arg, mycket ovanligt, på det uppfattade negativa framförandet av åsikter. Det gällde en gemensam dag för alla ettor vid skolan och innebar att eleverna i BF-klassen missade den sovrmorgon de hade på schemat.

13.10 Fanny: Hallå, får vi igen den tiden? Lärare: Hur menar du då? Fanny: Vi har ju sovrmorgon den dagen. Frida: Jag tycker att vi kan ta kortare diskussion, och sluta tidigare. Lärare: Vad tror ni? Ingen svarar. Läraren skakar på huvudet: Det är bara att gilla läget. Iris: Det är ju 1½ timme! Läraren (irriterad, hög röst): Alltså om ni går in med inställningen att det här kanske kan bli kul, då finns möjligheten att det också blir kul! Hon fortsätter (arg röst): Jag blir så himla trött på det här negativa, det suger energi. Det här går inte med mig! Frida: Man måste väl få fråga. Lärare: Javisst, men inte alltid så negativ inställning till allt. (---) 14.10 Lärare: Om ni lyssnar alla så vill jag säga en sak innan vi slutar. Det jag menar med att bränna av här framme, det är att jag vill att ni reflekterar över ert sätt att bemöta saker. Många gånger säger ni negativa saker innan jag ens har hunnit säga färdigt vad det är, och det blir så tröttsamt. Så jag skulle verkligen vilja att ni reflekterar över hur ni säger en sak. Fanny: Man måste väl få fråga? Lärare: Javisst måste man få fråga, men reflektera över hur ni säger den frågan. Då slutar vi för idag. (Fältanteckningar BF, 090316)

Vid ovanstående tillfälle fick eleverna i och för sig klart för sig hur de inte skulle bete sig, den regulativa diskursen, i detta fall att man inte skulle föra fram synpunkter på ett negativt sätt. Skulle frågor ställas så skulle de ha positiva förtecken. Däremot noterade jag inte vid något tillfälle att eleverna fick hjälp att realisera vad de egentligen menade med sina ”negativa” uttalanden. Risken var därför stor att, även om eleverna här via läraren fick en möjlighet att känna igen vad som var ett legitimt sätt att säga åsikter på, så hjälpte det dem inte att realisera i formuleringar vad de önskade. Med andra ord, var risken stor att tillsägelsen ovan inte hjälpte eleverna att utöva inflytande, utan möjligen att de istället avstod från sina ”negativa utrop”, vilket i sin tur snarare ledde till en än större maktlöshet.

Ytterligare bidrag till den komplexa och diffusa bilden när det gällde att förstå BF-elevernas missnöje med innehållet i utbildningen stod rektor för.

Hon menade utifrån synpunkter på ett generellt plan att det var ett utslag av att BF-programmet var för "teoretiskt" uppbyggt för att vara ett yrkesförberedande program, något hon menade byggde på en ambition att försöka höja statusen i programmet (jfr Lemar, 2001). Rektor ifrågasatte dock den statushöjande effekten, "det kan ju slå bara tvärt emot", och betonade att det också handlade om att " hitta former för att möta den karaktär av elever som sökte sig till programmet". Hon hänvisade till att programmet lockade elever med bland de lägsta medelbetygen från grundskolan.

Rektor: Jag kan tycka att det är för mycket teori i karaktärsämnen. Att vi skulle skapa mer en skapande verkstad där man får träna i karaktären innan man går ut på APU t.ex., att vi skulle kunna stärka den delen, och det är vi överens om att vi ska göra till nästa år (---) ändå försöka att rikta det till det yrkesprogram som det står att det ska vara. (Intervju BF-rektor, 090507)

Rektor pratade om att utbildningen på skolan tydligare skulle kopplas till de uppgifter eleverna sedan mötte under APU. Detta kan tolkas som att Fridas synpunkter på nyttan med innehållet i undervisningen kunde tillmötesgå, och att teori och praktik skulle kunna mixas. Samtidigt gör sig dock makten i den starka klassifikationen mellan teori och praktik gällande i rektors uttalande, där inte bara tydliga gränser mellan de båda tas för given, utan också den hierarkiska ordningen. Elever som varit i svårigheter att nå höga betyg i grundskolan förutsattes av rektor automatiskt kunna prestera bättre om undervisningen blev mer praktiskt inriktad (jfr Dovemark, 2011).

Att tala om teori och praktik som åtskilda delar och om att anpassa undervisningen till det yrkesprogram BF enligt rektor skulle vara, riskerade dessutom att verka kontraproduktivt. Arbetsmarknadens förändrade villkor låg till exempel inte till grund för rektors slutsatser, där BF-elever i realiteten behöver flera års högskolestudier för de flesta yrken programmet förbereder för (Skolverket 2000a). Rektor berättade också att hon, efter att ha pratat med missnöjda BF-elever i årskurs tre, nu utverkat att lärarna skulle ta bort den rapport som ingick under den sista långa APU-perioden. Därmed togs ett uppgiftsinnehåll inom den vertikala kursen bort för elever som troligtvis behövde läsa minst tre år på högskola, där i stort sett allt innehåll är inom den vertikala kursen. Just vetenskapliga rapporter är till exempel en vanlig examinationsform inom högskolan. En majoritet av BF-ungdomarna kom dessutom från hem med låg studienivå, och hade troligen inte fått lära den typen av kunskap i hemmet. Att, som Bernstein (1990) föreslår, skolan ska planera för att kompensera för tidigare missad kunskap och utveckla en återhämtningsplan (recovery plan) syntes med rektors beslut om att helt ta bort rapporten vara långt borta. Istället för att reflektera över hur skolan på ett pedagogiskt sätt kunde lägga upp arbetet för att BF-eleverna skulle få lära och öva att skriva rapporter så togs den bort. BF-

programmets kod ledde i exemplen ovan, ur både köns- och klassperspektiv, till att arbetsdelningen i samhället reproducerades i detta klassrum.

Olika innehåll i samma kurs - matematik A som exempel

Som redan framgått pratade samtliga aktörer i studien om undervisningsinnehållet som givet och styrt främst av kursmål och betygskriterier. Det var till exempel detta argument som främst låg till grund för att det var särskilt svårt för elever att påverka innehållsfrågor. Trots detta visade undervisningen i kärnämneskurser med gemensamma mål och kriterier för alla program (under första året engelska A, svenska A, matematik A och idrott) att det fanns stora skillnader mellan klasserna i denna studie. I Skolverkets (2000a) förklaring till programmålen belyses också att ”utformningen kan ske på olika sätt genom att stoff och metod kan varieras och anpassas till de olika programmen”. Detta avsnitt handlar om mötet mellan hur denna ”anpassning” kommer till uttryck inom de båda klassernas pedagogiska koder och elevernas röster när de försökte påverka utbildningen i A-kursen i matematik. De skillnader som framträder framkommer mer eller mindre i samtliga nämnda ämnen under året, men var som störst och tydligast i matematik. Matematik är också intressant som exempel eftersom det var i detta ämne som det mest omfattande kollektiva inflytandeförsöket genomfördes i NV-klassen, ingående beskrivet i kapitel 9 (se också Hjelmér, 2011a).

Kursen matematik A lästes under höstterminen i NV-klassen, och under båda terminerna i BF-klassen (det vanliga på denna skola). Det innebär att NV-klassen hade matematik alla fem skoldagar i veckan, medan BF-klassen hade vid tre dagar. Medan NV-klassen hade samma lärare hela året, bytte BF-eleverna flera gånger. I BF-klassen deltog även en speciallärare i matematik under de flesta lektioner.

Svårighetsgrad och tempo

Undervisningen var på flera sätt uppbyggd på likartat sätt i de båda klasserna. Innehållet i matematikkursen var i stort sett liktydigt med innehållet i läroboken, särskilt i NV-klassen. Kursinnehållet behandlades genom att steg för steg följa avsnitten i boken allteftersom; de exempel läraren först belyste på tavlan vid genomgångar var exempel ur boken (BF-läraren tog ibland egna exempel) likväl som de uppgifter eleverna sedan arbetade med. Enligt tidigare forskning är detta av tradition ett vanligt tillvägagångssätt i matematikundervisning (se t.ex. Beach, 1999a; Lundin, 2008). Ämnet matematik framstod i detta avseende som starkt klassificerat och inramat i båda klasserna, med ett avgränsat innehåll som gick igenom steg för steg utifrån exakt samma arbetsgång varje lektion.

Det fanns däremot betydande skillnader när det gällde svårighetsgrad och tempo i undervisningen. Skillnaderna var så stora att jag från början inte förstod att det rörde sig om samma kurs. Redan från början av höstterminen pratade många elever i NV-klassen om att av allt som de på gymnasiet uppfattade som svårare än i grundskolan, det var en hel del, så var ändå matematik värst. Det som gjorde eleverna frustrerade var bland annat att innehållet i A-kursen egentligen skulle vara en repetition av det de lärt i grundskolan.

Andrej: Alltså jag har ju hört som från äldre så här, i ettan kommer ni, matte A det är ju så här en

Markus: en repetition

Andrej: repetition av det som vi hade i nian

Carina: Ja, visst skulle det vara det?

Andrej: Precis, men det var det absolut inte, för det var nya grejer hela tiden

Markus: Allt kändes som nytt

Andrej: Så man hade inte förväntat sig det. (Intervju 1 NV-elever, 090317)

Om eleverna överlag var överraskade över mängden nytt, svårt innehåll som de mötte i matematikkursen, så var lärarens hållning att detta var ett innehåll de redan förväntades kunna.

Bengt gjorde, som han sa till eleverna, en snabb genomgång eftersom han trodde att de redan kunde detta. Han uppmanade dem att säga till om det var något de inte förstod eller om de tyckte att det gick för snabbt. Under genomgången ställde han då och då frågor ut i klassrummet. (---) Efter en ganska kort, cirka tre minuter lång, genomgång så bad han eleverna slå upp sid. 10-11 i boken och räkna. Bengt: Den som tycker att det är lätt kan hoppa, den som tycker att det är svårt behöver nog räkna alla. (Fältanteckningar NV,080826)

Det förekom endast vid några tillfällen att elever under genomgången offentligt ställde frågor trots att det var en hel del som efteråt sa att de inte alltid förstod. Genom att läraren samtidigt som han uppmanade dem att fråga om de förstod, talade om att han gjorde en kort genomgång eftersom de förväntades kunna detta redan, blev det svårt för eleverna att ställa frågor. Däremot var det många som efter genomgången räckte upp handen, och det blev snabbt en lång kö av elever som ville ha hjälp av läraren. Många hann inte heller få hjälp under lektionstid, och det var mer regel än undantag under höstterminen att läraren och några elever i NV-klassen jobbade vidare även på rasten efter lektionen. Många elever i NV-klassen hjälpte också varandra med uppgifterna, både under lektioner och på fritiden.

Bengt inleder lektionen och säger att det är repetition idag och imorgon inför provet. Det blir ingen genomgång, utan de får räkna själva och be honom om hjälp när det behövs. Amanda går direkt fram och skriver upp sitt namn på tavlan (innebär att hon vill ha hjälp). Direkt skriver sammanlagt sju flickor

och en pojke upp sig på tavlan. Strax därefter ytterligare en pojke. (---) Sammanlagt skrev tio flickor och fem pojkar upp sig på tavlan för att få hjälp. Av dessa hann sju flickor och en pojke med att få hjälp (Bengt tog i tur och ordning allteftersom de skrivit upp sig). Daniel och Joel satt och småpratade tyst om hur länge Bengt stannade hos de som stod först och att han borde fördelat tiden mer rättvist när så många skrev upp sig. Joel hann inte få någon hjälp. (Fältanteckningar NV, 080929)

Bland de som ställde frågor efter genomgången då läraren gick runt i NV-klassen, noterade jag att övervägande delen var flickor som presterade bra på proven (jfr Arnot & Reay, 2004). I båda klasserna kände eleverna att de behövde kunna en hel del matematik för att våga ställa frågor.

Molly: Han har ju som genomgång sådär men, han bara "Förstår ni"(bestämd lite mörkare röst), "Ja bra, ni kan börja jobba nu". Han tar för givet att man ska kunna så mycket och det känns som att, så fort man frågar (...) så blir det så här bara, "Men vad är 40.000 gånger 7" (bestämd, mörk röst), "ehh, vet inte" (ljus och lidande röst). Då blir det så här bara, nähä, då blir han som sur och så gör han bara uppgiften

Siri: Mm

Molly: åt en och så går han

Linn: Ja. (Intervju 8 NV, 090327)

Däremot fanns vissa skillnader i beskrivningen av varför de inte frågade läraren. Som framgår ovan uttrycker Molly och hennes kamrater ilska över en lärare som de menar undervisar på ett sätt som gör att de har svårt att lära sig. För BF-elevernas del handlade det istället om förklaringar utifrån egna tillkortakommanden. Det var också betydligt färre som ställde frågor i BF-klassen. Efter lärarens genomgång dröjde det ofta en lång stund av lektionen innan någon elev bad någon av de båda lärarna om hjälp. Några elever i BF-klassen hänvisade till sin erfarenhet av att vara svagpresterande i matematik från grundskolan, något som bland annat ledde till känslor av obehag även när det gällde lärare som gick runt för att hjälpa elever.

Jennika: Jag är jätterädd för att skämma ut mig och göra fel och så

Irene: Ja, jag med

Carina: Ja just det

Jennika: och så blir jag jättenervös på mattelektionerna då lärare eller nån annan ställer sig bakom axeln på mig och tittar vad jag skriver (småskrattar). (Intervju 5 BF-elever, 090326)

Medan innehållet i NV-klassen var på en avancerad och ofta hög abstraktionsnivå, var det i BF-klassen på en enkel och vardaglig nivå och handlade vid ett tillfälle till exempel om hur många meter som går på en kilometer. I exemplet nedan var det till och med så att risken för felaktigheter medvetet negligerades av BF-läraren med förevändningen att eleverna annars inte skulle lyssna.

Rolf [speciallärare] pratar efter lektionen med matematikläraren om det vanskliga i att använda alkoholhalt i blodet när man vill beskriva räkning med promille. Det finns flera felfaktorer menar han, som hur olika man förbränner etc. Läraren håller med men säger att samtidigt är det ett exempel som får dem att lyssna, om man däremot pratar om födelsetal och liknande så lyssnar troligen ingen. (Fältanteckningar BF, 090113)

En likartad skillnad mellan yrkesförberedande och studieförberedande program när det gällde abstraktionsnivå och graden av kontextberoende resonemang redovisas också i tidigare studier från gymnasiet (t.ex. Bronäs, 2003a; Norlund, 2009). BF-läraren kunde även hoppa över innehåll med motiveringar som ”nåja, det får ni ta tag i den dagen ni bestämmer er för att fortsätta studera matte”.

Hanna går sedan igenom något som hon säger att de tyckte var jättesvårt i torsdags. Efter genomgång av detta frågar My: Det där kommer inte på provet va? Hanna: Jag vet inte (skrattar), jag har inte gjort provet än. Detta har ni kanske inte så stor användning av, man klarar sig nog i livet ändå. Men procent ska ni kunna som ett rinnande vatten. Det behövs till exempel för att kunna räkna ut lön. (Fältanteckningar BF, 090119).

Utdragen visar att förväntningarna på elever i denna klass inte var att de skulle studera matematik vid universitet utan jobba och få en lön efter gymnasiet. I likhet med tidigare forskning från yrkesförberedande program, handlade den så kallade anpassningen av kursinnehåll främst om förenkling och minskning av ett i läroboken givet kursinnehåll, inte om en annan kunskapskärna som bättre skulle passa programmets karaktär (jfr Hellsten & Pérez Prieto, 1998).

Många av NV-elevernas synpunkter handlade om läroboken eftersom den hade en så central plats i undervisningen. Det var en bok för Teknik- och NV-program, av eleverna uppfattad som mycket svår. Att kunna hoppa över uppgifter för att de redan kunde dem, som läraren föreslog ovan, var något som nästan aldrig hände enligt flertalet elever. Detta gällde även de som i grundskolan kunnat hoppa över någon/några delar.

Jag satt bredvid Sanna och Anastasia. Sanna berättar att meningen med A-kursen är att det ska vara repetition från högstadiet, men hon beskriver också att hon tycker att det är svårt ändå. När jag frågar om hon har lätt för matte, tittar hon lite leende och blygt på mig (jag får en känsla av att hon inte vill skryta). Hon säger att hon hade MVG från högstadiet. Hon visar hur boken under varje del är uppbyggd med uppgifter A, B och C, där A är enklast. A kan man om man tycker att det är lätt hoppa över, säger hon vidare, något hon inte tycker att hon kan göra. Under denna lektion hinner hon göra fram till sista A-uppgiften där hon fastnar på en deluppgift och stannar för att få hjälp av Bengt. (...) Sanna berättade också för mig att hon varje dag tar hem och räknar färdigt de uppgifter hon inte hunnit göra (A, B

och C). Hon visar också att hon snart skrivit ut ett helt A4-block i matten redan. (Fältanteckningar NV, 080923)

I och med att ett nytt avsnitt oftast gicks igenom redan dagen därpå i NV-klassen, fick eleverna också jobba hemma med matematikuppgifter nästan varje dag, och ibland även under helger, för att inte hamna efter. Som framgår i utdraget ovan gällde det även högpresterande elever. När de jämförde böcker med kamrater som till exempel läste Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) upplevde de skillnader både i svårighetsgrad och i omfattning innehållsligt. Några elever menade att en del av innehållet i deras egen bok egentligen hörde till B-kursen men även ibland C-kursen i matematik. De var hur som helst alla överens om att innehållet i deras bok var mycket svårare och mer omfattande än läroböckerna i övriga program, och de ville därför byta till en bok liknande den som SP-eleverna hade.

Att det var olika svårighetsgrad och omfattning på läroböcker framgick också i jämförelsen mellan de båda klasserna i denna studie. Till skillnad från i NV-klassen fick BF-eleverna vara med och bestämma bland ett antal böcker vilken de ville ha. Läraren hade inte undervisat BF-elever tidigare och var lite osäker på vilken av de klassuppsättningar som fanns att tillgå på skolan som hon skulle välja. När hon frågade eleverna ville de hellre ha en bok med lite enklare matematikuppgifter än en med svårare. Många elever i klassen hade erfarenhet av låga betyg och särskild matematikundervisning från grundskolan, dock inte alla. Den enklare boken fanns dessutom i två olika svårighetsgrader men med samma typ av innehåll och struktur. Att få välja svårighetsgrad var något som uppskattades av eleverna i klassen. Jag noterade att endast två elever valde den svårare boken, och till exempel Malin, som var en av dem som från grundskolan hade VG i betyg, valde den lättare boken.

När lektionen är slut säger Malin till mig att hon nog bör byta bok till den svårare. Uppgifterna idag var enkla, tyckte hon, och då blir det tråkigt att bara sitta och skriva. (...) Malin: Men tänk om det blir så svårt så jag inte klarar det? Läraren kommer förbi och säger: Ja, jag har ju förstått att du nog egentligen skulle ha den andra boken. Malin: Ja, det skulle jag nog. Det här känns ganska enkelt. Men tänk om det blir mycket svårare med den andra? Hanna, och Patrik [som har den svårare boken], säger båda att den inte alls är svår, eller särskilt mycket svårare än den andra. Hanna: Jag tar med en annan bok till dig nästa lektion. Malin pratar lite mer med mig om sin oro att det ska bli för svårt. Jag säger något om att jag inte tycker att det lät som om hon behöver oro sig för det och frågar: Hur kul är det att räkna för enkla uppgifter? Malin: Inte särskilt kul. Nu har jag oftast bara suttit och skrivit uppgifterna nästan utan att tänka. (Fältanteckningar BF, 081003)

BF-eleverna hade genom bokvalet visst inflytande över hur svåra uppgifterna var, däremot inte över vilket innehåll som behandlades i uppgifterna. Ämnet

var fortfarande till stora delar starkt klassificerat och inramat med till exempel förutbestämd ordning som följdes stegvis, men på en annan svårighetsnivå än i NV-klassen. I BF-klassen där många elever hade erfarenhet av svårigheter i matematik från grundskolan tycktes valfriheten inte bara innebära en möjlighet att välja en bok som bättre passade eleven. Det var en stor risk att elever valde en alltför enkel bok för att undvika misslyckanden om de inte samtidigt blev utmanade och stöttade av läraren. Här fanns stora likheter med Dovemarks (2011) studie från Individuella programmet.

Prov och bedömning

NV-elevernas synpunkter gällde även innehållet i proven, förutom det nationella provet som var detsamma för alla elever. När de jämförde med kamrater i andra program så menade de att, förutom boken, så var också innehållet i deras prov mycket svårare, ”våra prov var ju bara helt, helt galna, våra delprov” (Molly, NV8). Förutom att många elever reagerade på att innehållet i proven var för svårt, så handlade det också om en rättvisaspekt. De ville bli bedömda och få de betyg de rättmätigt ansåg sig vara värda i jämförelse med andra elever vid skolan. Läraren i NV-klassen adderade poängen från samtliga prov, så eleverna kunde hela tiden få veta exakt hur de låg till betygmässigt och vad som krävdes av dem inför nästa prov.

Ante: Ja, men i alla andra klasser var det ju jättemånga som fick MVG

Svante: Jag tycker vi ska ha samma prov som alla andra får, alltså även delproven ska va likadana på hela skolan

David: Ja

Carina: Att dom skulle samarbeta mattelärarna?

Svante: Ja precis, och sen att vi, att sen finns det svårare uppgifter på slutet som vi kanske kan lösa med den matten vi har lärt oss, som dom inte kan lösa. Då är det ju rättvist. (Intervju 4 NV-elever, 090323)

En starkt bidragande orsak till att dessa elever som i andra situationer pratade om det självklara i att läraren måste bestämma innehållet, ett innehåll som de såg som givet utifrån de kursmål som fanns, var att de här kunde jämföra med kamrater i andra program. Det var kamrater som tidigare haft sämre betyg än de själva när de gick i samma klass i grundskolan, men som nu låg bättre till för ett högre betyg.

I BF-klassen var det återigen närmast motsatta förhållanden, den här gången med låga förväntningar på eleverna även när det gällde prestationer på proven. I utdraget nedan beskriver Malin en orättvisa av ett annat slag än det NV-eleverna beskrev när det gällde möjligheter att prestera på prov.

Malin: ... men det var ju som det här med matteproven. Eftersom de flesta i vår klass ligger på G och IG i matte, så vi som ligger på högre betyg har ingen chans att få dom högre betygen för att hon [läraren] sa att ”nej, men jag kan

bara göra G-prov". Men vi som ligger på VG då, ska vi bara få G för att du inte vill göra ett svårare prov? (...) För då vart jag ganska irriterad!

Carina: Har detta, alltså har det hänt nu?

Malin: Det var när vi hade läraren i höstas, och jag vart ganska irriterad för att det är ju lärarens uppgift att se till att vi uppnår dom mål och dom, alltså det vi klarar av. Och inte liksom lägga oss på en lägre nivå för att resten av klassen är där. Det är två i klassen som har VG, resten har G eller IG tror jag.

Carina: Alltså sa du nåt om det eller?

Malin: Mm, jag pratade ju med läraren om det, och då sa hon "ja jag ska väl försöka göra lite svårare frågor, alltså fler VG-frågor, så jag kan bedöma".

Carina: Blev det så då eller?

Malin: Så hon gjorde väl en, två frågor till så nu kan hon bedöma VG. Nu står det ju till och med på proven (...) G- och VG-poäng, men det ska fortfarande finnas MVG-frågor. Alltså det står i skol..., eller kanske inte skollagen

Anna: Det ska finnas chans!

Malin: Precis, G, VG och MVG! Sen om det bara finns två MVG-frågor, det är en annan sak, men det ska finnas med på proven. Sen om ingen i våran klass kan uppnå MVG i matte, det har inte med saken att göra. (Intervju 8 BF-elever, 090402)

I båda klasserna tycktes förväntningarna på eleverna gälla på gruppnivå. Det innebar att kraven var högt ställda på alla elever i NV-klassen, och lågt på alla elever i BF-klassen, detta oavsett elevernas förkunskaper. Programmens pedagogiska koder fick här klassade implikationer, där eleverna som läste BF-programmet kollektivt blev behandlade som en grupp som fick vara glada om de kunde prestera godkänt i matematik (jfr Hellsten & Pérez Prieto, 1998).

Miniräknarna

En fråga som flera BF-elever ville ha inflytande över och tog upp med matematiklärarna vid ett par tillfällen, gällde om skolan skulle köpa in miniräknare som de kunde få låna. NV-eleverna fick låna varsin avancerad miniräknare under sina tre gymnasieår. Detta motiverades med att NV-eleverna, till skillnad från exempelvis BF-eleverna, hade flera obligatoriska matematikkurser, varav någon dessutom på avancerad nivå. Jag noterade ofta under matematiklektionerna i BF-klassen att elever använde mobilen när de räknade ut olika tal.

Många använder mobilen som miniräknare, ibland ser det ut att ta ganska lång tid (sms:ar de också?). Vad jag kan se har två elever, Lina och My, med miniräknare idag. (Fältanteckningar BF, 080930)

Att räkna med hjälp av mobilen har flera begränsningar; det går inte särskilt snabbt, och mobilen har färre funktioner än miniräknaren. Det låg också nära till hands att tro att när mobilen ändå var framme blev frestelsen stor att också till exempel skicka sms, som ofta skedde i andra sammanhang i klassen. Det framgick snart tydligt att eleverna även i A-kursen behövde ha

tillgång till miniräknare för att kunna lösa alla uppgifterna, även om den inte behövde vara av avancerad sort. Efter att BF-klassen nått låga resultat på de första proven i matematik, försökte läraren att uppmuntra eleverna till att förbättra resultatet på det nära förestående provet.

Hanna [lärare] pratar om att de måste ta med räknare, då kommer det att gå mycket bättre för dem. Frida: Kan inte du ta med så man får låna? Hanna: Nej, det måste ni fixa själva. Frida: Men tänk om det är nån som är fattig och inte har råd? My: Men, tio spänn! Frida: Kostar det inte mer? Hanna (skrattar lite): Det tror jag ni grejar själva. (---) [Läraren avslutar lektionen] Hanna pekar under tiden på tavlan där det står Räknare. Hon säger: Om alla tar med sig räknare den här gången kommer det att bli Bättre än förra gången [pekar på tavlan] automatiskt. (Fältanteckningar BF, 081111)

Frida lyfte här den ekonomiska aspekten av att köpa en miniräknare. Hon blev snabbt motsagd av både läraren och en annan elev, My, som var en av få som redan från början hade med sig miniräknare. Att tio kronor var en ringa summa tycktes även Frida tycka, något som alla elever borde ha råd med. Frågan var dock om det endast var summan i sig eller också till exempel att köpa den typen av saker som utgjorde det besvärliga för några av eleverna i denna situation. Mobilen fick hur som helst inte användas vid provskrivning, vilket innebar att de som inte hade med sig miniräknare måste klara sig utan den hjälpen. Läraren bekräftade, när jag samtalande med henne efter lektionen, att resultatet på proven automatiskt skulle förbättras med minräknarens hjälp. En del uppgifter var närmast omöjliga att lösa utan den, menade hon. När jag vid ett senare tillfälle frågade henne om alla elever hade haft med sig miniräknare på provet ifråga berättade hon att fler än tidigare hade det, men att fortfarande en tredjedel av klassen, inte hade med sig sådana.

När frågan om miniräknarna togs upp, var det i likhet med exemplet ovan någon eller några enstaka elever som värdjade till läraren om att få låna till provet. Detta skedde vid upprepade tillfällen under året, och olika lärare svarade att det var inget skolan ombesörjde utan minräknare måste de skaffa själva. Vid varje prov var det också fortsättningsvis fem till sju elever som inte hade med räknare trots att lärarna uppmanade dem med argumentet att de direkt skulle få mer poäng om de använde en. Problemen kvarstod även inför nationella proven i slutet av skolåret, där en av provdelarna skulle räknas med miniräknare.

Karin frågar (angående nationella proven) Mattias [lärare]: Måste man ha miniräknare med sig? Mattias: Ja. Karin (suckar hörbart): Åh. Frida (tyst): Men, kan inte du ta med? Jag hör inte att Mattias svarar på Fridas fråga, han pratar vidare om vad de ska ha med sig. Han pratar om att de måste ha med sig miniräknare med batterier som räcker hela provet, pennor och sudd så det räcker. Han säger också att det inte fungerar att springa och hämta. De

ska också ha med linjal. Mattias fortsätter: Jag kommer inte att ha några grejer att låna ut. (Fältanteckningar BF, 090511)

I mina dagboksanteckningar ställde jag mig gång på gång frågan hur det kunde komma sig att inte också BF-klassen fick låna miniräknare under den tid de läste matematik. Att det inte ens fanns en klassuppsättning att låna ut vid prov framstod som än obegripligare. Mina observationer under året visar tydligt att miniräknare behövdes för alla elever under A-kursen, inte bara för NV-elever som senare skulle läsa fler matematikkurser.

En trolig förklaring till den ojämlika fördelningen av miniräknare mellan programmen var att förväntningarna på BF-eleverna att ägna sig åt matematikstudier överhuvudtaget var lågt ställda, medan de för NV-elever var det närmast diametralt motsatta. Vi ser här en illustration till vad bland andra Bernstein (2000) hävdar, nämligen att skolan reproducerar den arbetsdelning som finns i samhället. Elever vid BF-programmet, företrädesvis från arbetarklasshem, behövde inte lyckas i matematikstudier på gymnasiet eftersom de inte förväntas använda dem i samhället. Däremot var det helt nödvändigt för elever vid NV-programmet, företrädesvis från högre sociala skikt, att prestera bra i matematik. Av exemplen i detta avsnitt att döma, så bidrar snarare gymnasieskolan till att öka klyftorna mellan ungdomar än att ha en utjämnande effekt. En ökad differentiering under gymnasietiden rapporteras även i andra studier, till exempel Beach (1999b), Lund (2006), Nyström (2007) och Johansson (2009). NV-elevernas kollektiva inflytandeförsök i matematik följer i nästa kapitel.

9. Elevers kollektiva aktioner och förhandlingar

Detta kapitel handlar om ungdomarnas kollektiva aktioner och förhandlingar i frågor om undervisning. Exempelen i kapitlet är utvalda för en närmare analys för att de engagerade många elever i klassen, varade över en längre tid samt involverade även elevhandledare, rektorer och föräldrar. Först behandlas NV-elevernars aktioner i matematik och samhällskunskap. Därefter följer BF-elevernars förhandlingar om undervisningen i datakunskap (se också Hjelmér, 2011b). I båda avsnitten presenteras först undervisningssituationen och vad eleverna ville påverka (matematik i NV, se kap. 8), därefter hur de gick tillväga och slutligen de vuxnas respons samt vad aktionen resulterade i.

NV-elevernars kollektiva aktioner i matematik och samhällskunskap

Både matematik och samhällskunskap har en kunskapsform som med Bernsteins begrepp (2000) är inom den vertikala diskursen, men med olika strukturer. Matematik har en hierarkisk kunskapsstruktur där kunskapsformen bland annat anses vara abstrakt, systematiskt strukturerad och sammanhängande med olika delar som med nödvändighet bygger på varandra. Samhällskunskap har istället en horisontell kunskapsstruktur där kunskapsformen mer består av en serie av språk med specialiserade former och kriterier som inte med nödvändighet måste bygga på varandra. Medan matematik är starkt klassificerat med tydliga gränser mot andra ämnen är samhällskunskap svagare klassificerat. Samhällskunskap motsvaras exempelvis inte av ett ämne vid högskolan som matematik gör, och innehållet i samhällskunskap påverkas ständigt av vad som händer ute i världen. Den snabba politiska utvecklingen gör även att läroboken inte räcker som enda kunskapskälla, som är brukligt inom matematik (jfr Englund, 1999). Information sökes ofta även till exempel på internet och i dagspressen, som också flitigt skedde i denna NV-klass.

Undervisningen i matematik och samhällskunskap i NV-klassen var på flera sätt varandras motsatser. Sett till samtliga ämnen under fältåret i NV-programmet kan de sägas ta varsin ytterposition när det gällde klassifikation och inramning i programmet. Som framkom i föregående kapitel så kännetecknades undervisningen i matematik av synlig pedagogik med genomgångar och tydliga ramar för exakt vilka uppgifter som skulle räknas ur boken varje dag, högt tempo och hög svårighetsgrad. Även om matematik var det starkast klassificerade och inramade ämnet i NV-klassen, så

handlade det snarare om olika modalitet jämfört med övriga ämnen, samhällskunskap undantaget. Där var undervisningen istället främst kännetecknad av osynlig pedagogik. Även om elevernas oro i både samhällskunskap och matematik handlade om att de inte skulle lära sig det de behövde för att kunna uppnå de höga betyg som de önskade, så grundade sig oron på skilda förhållanden i undervisningen.

Den osynliga pedagogiken i samhällskunskap tog sig bland annat uttryck i att läraren sällan hade genomgångar, och när det förekom var de korta. Även om eleverna gärna jobbade hemma ville de, som också noterades i kapitel 6, ha tydliga ramar satta av läraren, "det hade som varit lättare om han hade haft genomgångar lite då och då så här på tavlan" (Viktor, NV₁). Riktlinjerna för vad de förväntades göra uppfattades dessutom av eleverna som otydliga, eller som att de kom för sent, exempelvis inför prov. Läraren initierade också i början av höstterminen ett internationellt projekt som eleverna i denna klass skulle delta i med kontakt med andra gymnasieskolor i Europa. Många av NV-eleverna uttryckte att detta projekt bidrog till att det under lektionerna blev rörigt. Det framgick inte alltid tydligt när det handlade om arbetet inom projektet och när det handlade om ämnesinnehåll, som de exempelvis förväntades lära sig inför prov.

Jag noterade också att det inte alltid framgick tydligt när läraren informerade eleverna offentligt i klassrummet, det kunde till exempel ske medan mycket annat redan var på gång. Följden av detta var att det främst var de elever som satt närmast som både uppfattade, och aktivt lyssnade på, vad som sas. I utdraget som följer handlade det om ett inlägg som eleverna i par skulle skriva inom ramen för det internationella projektet, men som först skulle skickas till engelskläraren för språklig granskning.

Lennart: Vi har tyvärr inte fått in alla [inlägg i projektet], 11 av 15. Det verkar som att några missat att de skulle skicka iväg för att få rättat. Sanna och Viktor pratar t.ex. om att de förstått det som att de skulle skicka iväg sitt inlägg till projektet redan förra lektionen. (---) Flera som sitter långt bak i klassrummet verkade inte alls lyssna på Lennarts genomgång. (---) Efteråt var det också flera som inte visste vad de skulle göra. Flera frågade också kamrater om enkäten [också uppgift inom projektet]. Även bland de elever som såg ut som att de lyssnat, pratade om att de inte riktigt förstod vad de skulle göra när de kommit in i Moodle [kursplattform]. (Fältanteckningar NV, 081112)

Det var ytterst ovanligt att inte alla elever i NV-klassen lämnade in uppgifter i tid. Situationer som den i utdraget ovan, skapade en oro bland eleverna att inte kunna göra det som krävdes för att få de betyg de ville ha.

Den osynliga pedagogiken syntes även i det relativt låga tempo och de oprecisa tidsgränser som rådde under lektionerna. NV-eleverna som var vana vid ett högt tempo och tydliga tidsgränser pratade ofta om att det var ineffektivt och kändes som slöseri med tid, som Maria sa till mig i slutet av

en lektion: ”nu har jag liksom suttit här i typ en timme, och vad har jag åstadkommit?”. Flera elever uttryckte oro för att de inte skulle lära sig det som behövdes, och några ställde frågor som ”är detta verkligen allt vi ska göra på den här lektionen?” (Electra).

NV-eleverna som var vana vid stark klassifikation mellan lärare och elever, blev också osäkra när de i samhällskunskap i större utsträckning själva skulle söka kunskap utan tydliga ramar. Som framgått i tidigare resultatkapitel framställdes också oftast ämnesinnehåll som något objektivt, som att det fanns en sanning som de som elever skulle lära in. I utdraget som följer gick läraren igenom vad de skulle läsa inför provet på kursens internetplattform, och där ingick en uppgift om demokrati där eleverna själva lagt in informationen.

Lennart fortsätter: Era grupper punkter om ”Demokrati”, att läsa inför provet. Maria: Lennart, har du kollat om det stämmer det vi skrivit? Om man ska läsa det till provet menar jag. Lennart: Javisst, det är min skyldighet. Maria: Så man inte lär fel. Lennart: Här finns även länkar om man vill läsa mer. (Fältanteckningar NV, 080917).

Förutom att det handlade om synen på läraren som ämnesexperten som kunde garantera att de erhöll de kunskaper de behövde (jfr Bertilsson, 2007), så handlade det också om att de ville att ansvarsfördelningen mellan lärare och elever skulle framgå tydligt. De ville veta vad som var lärarens ansvar och vad som var deras, och uttryckte också hur de själva ville att ansvaret skulle vara fördelat. Här följer ett exempel från en diskussion om undervisningen i samhällskunskap under en intervju.

Terese: Det blir ju svårt för oss också att veta vad vi ska göra eftersom det är nytt och, om det inte är några genomgångar så får vi ju som ingen

introduktion och det är svårt att börja nåanstans

Julia: Men det känns som att, det är klart att vi måste ta ansvar för våra egna studier, men det känns som att läraren måste ändå ge oss material så att vi kan studera (...) Det tycker jag ändå är hans ansvar

Terese: Ja det är det

Julia: Eftersom han är lärare

Carina: Mm, att organisera upp och planera upp och liksom ha några yttre ramar?

Julia och Terese: Ja, mm

Carina: Men sen kan det finnas tydliga uppgifter där ni jobbar själva?

Terese: Ja

Julia: Exakt, och då får man ju ta ansvar för det, men vi ska ju inte måsta ta ansvar för läraren också

Terese: Nej, vi ska ju inte ta ansvar för hans arbete

Julia: att han ska lära oss. (Intervju 7 NV-elever, 090326)

Många i NV-klassen framstod som elever med god kunskap om igenkännings- och realisationsregler vid programmet. De visste till exempel

att det i slutänden ändå fanns kriterier som de bedömdes utifrån. Det var därför mest rationellt om läraren redan från början tog ansvar för att tydligt tala om vad som gällde så att de kunde göra sitt bästa inom dessa ramar.

Tillvägagångssätt

I början av höstterminen var mer eller mindre samtliga elever i NV-klassen engagerade i och ville påverka undervisningen i både matematik och samhällskunskap. Aktionerna startade på ett likartat sätt med återkommande livliga diskussioner mellan elever på rasterna. I utdraget som följer anländer jag under rasten, fem minuter innan en lektion ska börja.

Alla elever verkar vara på plats och väntar, en del sittandes ovanför elementen, men de flesta stående i korridoren strax utanför klassrumsdörren. De flesta pratar med varandra i mindre grupperingar. Några av pojkarna som står nära mig pratar om att det är svårt att hinna allt (de verkar spela fotboll och kanske någon annan idrott också på fritiden). Ove säger att han får väl hoppa över luncherna och jobba då för att få ihop det. Jag går närmare klassrumsdörren där Joakim pratar med några kamrater om att matten är sjukt jobbig och att han är övertygad om att betyget kommer att sjunka. Sanna håller med och säger att hon tycker det är fel att de måste ta hem och jobba nästan varje dag för att hinna, så var det inte på högstadiet. Här går det alldeles för fort fram. Jag hör att också andra pratar med varandra om den stressiga situationen i matten men hör inte helt tydligt vad de säger. (Fältanteckningar NV, o80829).

Några av eleverna uppmanade också mig att skriva om hur ansträngande matematiksituationen var för dem i min bok. Det hände ofta att eleverna, som i utdraget ovan, pratade med varandra i olika varierade smågrupper, och bildade sig en gemensam förståelse av situationen och möjliga strategier för hur de kunde handla (jfr Öhrn, 1998). Det var ett starkt kollektivt drag över deras agerande med en stor majoritet i klassen, både flickor och pojkar, som var djupt engagerade. Samtliga var överens om det nödvändiga i att vara många, och detta var även något de uppgav i intervjuerna när det gällde att driva frågor överhuvudtaget. En del tidigare studier indikerar att i vissa kontexter har detta kollektiva synsätt varit vanligare förekommande i elevgrupper från arbetarklass (t.ex. Öhrn, 1998), skillnader som alltså inte framträdde på något entydigt sätt i detta material. Däremot uppgav flera av NV-eleverna att de bara var beredda att agera tillsammans med andra i frågor som de upplevde som angelägna för dem själva i nuet, inte att, som framgått i kapitel 7, till exempel arbeta långsiktigt med skolgemensamma frågor i elevrådet.

Flertalet elever uppgav också att de pratade med sina föräldrar hemma. Särskilt när det gällde matematiken lyfte föräldrarna frågan på det redan planerade föräldramötet strax därefter. Flera elever berättade för mig att deras föräldrar pratat på mötet om hur mycket deras barn var tvungna att

göra hemma när det gällde matematik. Enligt eleverna hade föräldrarna och klassföreståndarna varit överens om att något måste göras åt situationen, och elevhandledarna hade lovat att hjälpa eleverna.

Efter någon veckas överläggningar på raster bestämde eleverna sig för att ta upp frågorna med elevhandledarna på klasstimmen. Dialog med elevhandledare eller lärare är ett vanligt tillvägagångssätt också i annan klassrumsforskning som fokuserat elevers inflytandeprocesser (t.ex. Kamperin, 2005; Rönnlund, 2011; Öhrn, 2005) likväl som i större enkätstudier (t.ex. Skolverket, 2003a, 2010b). Eleverna berättade för mig att de tagit upp de problem de upplevt, diskuterade tillsammans och att elevhandledarna hade uppmanat dem att försöka prata med de berörda lärarna först (jfr Rönnlund, 2011). Många elever påtalade, både under samtal och intervjuer, hur svårt det var för dem som elever att lyfta kritik mot en lärare om dennes undervisning, något som även framgått i avhandlingens tidigare resultatkapitel. I denna högpresterande klass verkade rädslan att inte nå de höga betyg de eftersträvade hämmande på elevernas syn på sina inflytandemöjligheter (kap. 6). Det är rimligt att anta att det även var ett uttryck för att eleverna läst av vad som ingick i den regulativa diskursen, nämligen att inte kritisera undervisning utan istället tänka på sina prestationer utifrån den undervisningsdiskurs som rådde (se Bernstein, 2000).

Eleverna provade ändå att ställa några frågor om möjligheten att förändra undervisningen, men tyckte inte att de blev hörsammade av någon av lärarna. Dock var de svar de fick av lite olika art. Enligt vad eleverna beskrev i samtal med mig hade matematikläraren svarat att "enligt min erfarenhet så är det bättre att göra så här" (Molly), det vill säga han hänvisade till sin ämnes- och lärarkunskap, och de fick uppfattningen genom lärarens agerande med bestämd röst att "Bengt hade redan bestämt sig att det skulle va sådär" (Ove). Läraren i samhällskunskap hade istället svarat undantagslöst på det de tog upp, "man får som inga tydliga svar utan han pratar på om annat" (Tomas). Flertalet elever pratade om att det kändes svårt som elever att driva vidare med respektive lärare efter att de fått dessa svar. Klassifikationen framstod här som mycket stark mellan lärare och elever i båda ämnena. Om inte läraren ifråga själv ville lyssna när eleverna använde dialog med dem som inflytandeväg, tycktes läraren ha närmast obegränsad makt att avstå. Istället tog eleverna upp frågorna på nytt med elevhandledarna under klasstimmen. Här följer ett utdrag från en diskussion om samhällskunskapen.

Calle: Hur har det gått med samhällskunskapen? Markus: Det är verkligen jätterörigt. Electra: Det vi får göra känns orelevant. Det handlar om andra saker, projektet. Sanna: Det känns inte som att vi håller på med samhällskunskap. Maria: Senaste lektionen var i och för sig jättetrevlig, jag satt själv med MSN hela tiden, kamraten bredvid höll på med annat på

internet. I och för sig härligt, men vi fick som inget gjort. Nu kanske det också är så att ansvaret ligger på oss att fråga hela tiden vad vi ska göra, men. Svante: Jag tycker nästan att det känns som att han har sitt projekt för att slippa undervisa oss. (---) En pojke: Vi har nog mycket att göra hemma än att läsa hela samhällskunskap A under eget ansvar. Det blir för jobbigt! (Fältanteckningar NV, 080925)

Eleverna tog här återigen upp om den upplevda rörigheten, slappheten, det låga tempot och otydligheten inför provläsning. De menade att de behövde hjälp av en vuxen, det skulle ge en annan legitimitet åt deras frågor. Elevhandledaren lovade under klasstimmen att han skulle prata med samhällskunskapsläraren. Det har i tidigare studier visat sig vara ovanligt att lärare konfronterar kollegor i känsliga frågor (Colnerud, 1995). Läraren sammanfattade vad eleverna ville att han skulle ta upp:

Calle: Då gör vi så här nu, jag sammanfattar. En trevlig och skön person. Några elever pratar med varandra. Calle säger att de måste lyssna nu. Det här är en jättesvår situation för honom, "eleverna tycker inte att du gör ditt jobb". Calle fortsätter: Mera tydligt vad ni ska lära er. Maria avbryter här (räcker upp handen): Något positivt med Lennart är att han ofta hittar mitt i prick för oss ungdomar. Han hittar av, är intresserad av vad vi ägnar oss åt, försöker. Det kan du också säga. Calle fortsätter sammanfattningen: Övningar med relevans. Lektionerna behjälpliga (inför läsandet till ett prov t.ex.). Calle avslutar med att säga att det är viktigt att de fortsätter att vara trevliga och bemöter läraren på ett schysst sätt. (Fältanteckningar NV, 080925)

Eleverna tog också upp frågan om matematik på nästa klasstimme, men med ett delvis annat resultat. De frågor de ville påverka gällde att tempot var för högt, svårighetsgraden för hög, boken för svår och risken för att inte få rättvisa betyg i jämförelse med andra program. På nästa klassmöte diskuterade de båda elevhandledarna och hela klassen därför främst matematiksituationen. Elevhandledarna uppmanade eleverna att fortsätta prata med läraren, eftersom de menade att det bästa sättet var när elever själva tog upp frågor med berörd lärare. En av lärarna föreslog att de skulle utse en liten grupp som kunde föra hela klassens talan i förhandlingarna med matematikläraren eftersom "det kan vara svårt att ta om man ska diskutera med en hel klass samtidigt" (Jessika). Lärarna rekommenderade även dem att anteckna vad som kom fram under klasstimmen för att kunna vara rationella och konstruktiva när de mötte läraren. Detta tyckte många var en bra idé och en flicka och en pojke, Maria och Markus, valdes. De hade båda framstått som trevliga och konstruktiva i diskussioner och hade ofta visat att de vågade lyfta frågor offentligt i klassrummet. Det var elevgenskaper som också i tidigare studier nämnts av elever som viktiga i förhandlingar med lärare (t.ex. Öhrn, 2005).

Efter en lektion i matematik hade sedan Maria och Markus tillsammans med Sanna, som de själva frågat eftersom det hade känts bättre att vara tre, bett att få diskutera med läraren. Någon vecka senare, togs frågan om situationen i matematik upp igen på en klasstimme.

Calle: Hur har det gått med matten? Vad har hänt? En flicka svarar: Vi har gjort en hjälpkö, skriver upp på tavlan, men alla hinner ändå inte få hjälp av Bengt. Det vi också sagt är att om inte kölistan funkar så får vi försöka hjälpa varandra. Molly: Det var ju också tal om en stödgrupp som skulle kunna komma på fredag eftermiddagar. Calle: Ja, det hade ju jag tagit på mig att kolla, men det har jag inte fått gjort ännu. Maria: Det vi mer tagit upp med honom [på mötet] är att han ska gå igenom tydligare men då svarar han att det är så många som är bra på matte så då får de bara sitta och vänta. Markus: Det är viktigt att hitta en balans med matten. Karin: Han skulle först kunna ha en genomgång, sedan kan de duktiga räkna själva, och då kan han fortsätta och gå igenom mer noga med övriga. Tomas håller med, och flera flickor och pojkar pratar engagerat om matten. (---) Calle: Lyssnade han till gruppen? Markus: Det blev ett lite rörigt samtal, vi kanske inte hade skrivit så tydliga anteckningar innan. Maria: Det var ganska lite som gick att ändra på egentligen av det vi lyfte fram: byta bok gick inte, tempot gick inte att göra något åt, göra lättare genomgångar skulle heller inte gå. (---) Karin: Det behöver inte va så att man är bättre i matte för att man går NV. Andrej säger med en suck: Nej, det är väl bara att se på resultatet på provet, halva klassen hade ju G [syftar på första delprovet]. Jessika summerar: Nu har vi ett konstruktivt förslag som kommit fram; två typer av genomgångar, först en på högre nivå, sedan en mer grundläggande. Det kan gruppen föra fram till Bengt. (Fältanteckningar NV, 081009)

Både pojkar och flickor argumenterade tillsammans vid exemplen från diskussionerna ovan, med konstruktiva förbättringsförslag. Ingen sa heller något negativt om läraren, tvärtom var Maria noga med att nyansera bilden av samhällskunskapsläraren och lyfte fram positiva saker om hans undervisning. Gruppen som träffat matematikläraren visade på ansvarsfullhet genom att de dels redogjorde tydligt för vad som tagits upp på mötet, dels förebrädde sig själva för att de inte tillräckligt noggrant skrev anteckningar inför mötet. Molly tog ansvar för att frågan om specialstöd under fredag eftermiddagar inte glömdes bort, och påminde läraren. Vid en tidigare klasstimme hade elevvårdsteamet varit ute och presenterat sin verksamhet och det var då Molly och några andra såg en möjlighet till bättre hjälp under matematiklektionerna via speciallärare. Denna typ av ansvarsfullt och konstruktivt uppförande var det som både lärare och rektor i intervjuerna identifierade som viktigt när elever ville driva och få igenom frågor i skolan (se även Arnot, 2006a). Med andra ord agerade både flickor och pojkar i dessa exempel inom det som ansågs som ett legitimt förfarande med avseende på den regulativa diskursen i NV-klassen.

Klasstimmarna utgjorde en viktig bas för elevernas möjlighet att i helklass kunna diskutera dessa frågor tillsammans med elevhandledarna (jfr Öhrn,

1998). Detta var även något som många NV-elever betonade som värdefullt i intervjuerna (se kap. 7). Cirka en tredjedel av eleverna i klassen deltog aktivt under dessa diskussioner, och argumenten som de lyfte var desamma som jag hört dem diskutera i olika grupperingar på rasterna. I diskussionerna stöttade de också varandra genom att de följde upp och fördjupade det kamrater sagt (jfr Öhrn, 1998, 2001). När jag samtalande med de elever som inte diskuterade offentligt i helklass framgick det att de var överens om de argument som fördes fram.

Flickor och pojkar agerade i början av höstterminen på ett synbart likartat sätt med gemensamt ansvar för att driva likartade frågor i dessa båda aktionerna. Att välja en flicka och en pojke, som gjordes till gruppen som skulle förhandla med läraren, var ett vanligt förfarande vid fördelning av frågor eller andra uppgifter i klassen även vid andra tillfällen. En del andra studier har annars visat att det ofta är flickor som tar ansvar för att driva frågor i förhandlingar med lärare (t.ex. Öhrn, 1998; Rönnlund, 2011), och att pojkar ofta dominerat kommunikationen i klassrummet (t.ex. Lahelma & Öhrn, 2003). I dessa exempel kan dock elevernas sociala kapital med god förmåga att samarbeta och snabbt organisera sig, som till exempel noterats vid grupparbeten i denna klass, ha spelat en större roll än kön. Många av eleverna i denna NV-klass framstod som både målmedvetna och handlingskraftiga och hade i dessa situationer också allt att vinna på att samarbeta. Holm & Öhrn (2007) rapporterar också hur elever från medelklass skaffade sig en position att kunna driva frågor offentligt i skolan genom att nätverka över könsgränserna. NV-eleverna läste också vid ett av de mest könsjämlika gymnasieprogrammen sett till antal flickor/pojkar, något som gav hög status i gymnasieskolan (Lidegran m.fl., 2006).

Något många elever betonade var vikten av att känna stöd från vuxna, i detta fall gällde det framför allt elevhandledarna. I likhet med en representativ demokratisk modell, instruerade lärarna eleverna i hur de kunde fortsätta driva sina frågor i matematikfrågan genom gemensam diskussion och valet av en liten grupp. Med andra ord undervisades eleverna i demokrati. Trots att den lilla gruppen inte lyckades få igenom några av klassens krav, var det några elever som uttryckte att den lilla gruppen var något de kunde tänka sig ha användning av också i andra situationer (jfr Alderson, 2000; Rönnlund, 2011; Öhrn, 2012).

I ovanstående exempel från NV-klassen framstod dock elevhandledarnas intentioner i frågan som något tudelade. Å ena sidan gav de eleverna möjligheter att kunna fortsätta påverka och driva sina frågor. Å andra sidan handlade det snarare om att undvika rebelliska aktioner som stred mot inramningen i programmet genom att uppmuntra till ett ansvarsfullt agerande där lärarens känslor var i fokus (jfr Denvall, 1999). När gruppen körde fast, blev det heller inga fler instruktioner eller diskussion av

alternativa strategier. Det handlade med andra ord om att agera som medborgare, där plikter betonades mer än rättigheter (jfr Gordon, 2006a).

Medan matematikaktionen fortsatte och bland annat ledde till ett stormöte med rektor som beskrivs i nästa avsnitt, så ebbade aktionen i samhällskunskap ut någon gång i oktober. Fastän ingen uttalade det tydligt, så noterade jag att det började framträda olika åsikter i samhällskunskapsfrågan framför allt efter att eleverna tagit del av resultatet från det första provet där många hade höga betyg. Som Electra uttryckte det, ”man får bra betyg eftersom man gör hyfsat lätta prov”. Åsikterna varierade delvis relaterat till elevernas kön. Det var uteslutande flickor, dock inte alla, som pratade om att de ville fortsätta driva frågan om samhällskunskapen eftersom undervisningen i deras ögon fortfarande inte höll tillräckligt hög kvalitet.

Molly: Men jag förstår inte, vaddå, det har inte varit bra. Vad har vi lärt oss?
Siri: Nej vi har ju som inte lärt oss nånting
Molly: och dom som tycker att det har varit bra är ju dom som tycker att det är skönt att ligga och sova på lektionen
Linn: Mm. (Intervju 8 NV-elever, 090327)

Det var också betydligt fler pojkar, även om det också fanns flickor, som allt eftersom började prata om att det var skönt att få ta det lite lugnare under någon lektion när det var så högt tempo för övrigt, oavsett om de tyckte att de lärde sig så mycket.

Tomas: Men, alltså jag hade inget problem med Lennart egentligen, därför jag tycker det nästan var ganska skönt att ha nån lektion liksom där man bara kan ta det lugnt
Linus: Mm
Tomas: Men alltså ändå, vi lär oss ju ingenting precis. (Intervju 10 NV-elever, 090408)

Markus: I samhällskunskapen blev det ju som mer blandade åsikter
Joakim: Man behöver ju, (...) det var ju viktigt förra terminen i varje fall [att få ta det lugnt]
Viktor: Ja men det är ju skönt att kunna slappna av på den lektionen
Markus: Ja alltså, för det var det var som blandade, alltså jag tyckte inte, jag tyckte det var ganska skönt så här, för jag har inte så mycket problem att läsa själv. (Intervju 1 NV-elever, 090317)

I denna situation framträdde könsmonster som känns igen från tidigare forskning, med pojkar som visade en mer avslappnad framtoning i förhållande till studiefrågor (t.ex. Francis, Skelton & Read, 2010; Jackson, 2002). Viktigt att notera är att de inte visade denna attityd förrän de visste att betygen inte var i fara. De flickor som ville fortsätta påverka tyckte inte att de fick den undervisning de ansåg att de hade rätt till och att de riskerade

att inte lära sig så mycket som de kanske både behövde och ville. Flickorna intog här dels en traditionellt ansvarsfull roll att driva frågan vidare (jfr Walkerdine, 1990), dels agerade de utifrån att de ville få ut så mycket som möjligt av en undervisning de var beroende av för sin framtida karriär i samhället (jfr Arnesen m.fl., 2008). Detta var även ett exempel på det Thorne (1993) kallar situationella könsskillnader, som uppstod i vissa situationer men inte i andra i samma grupp elever.

De vuxnas respons

Trots stora likheter i elevernas tillvägagångssätt vid de båda inflytandeprocesserna, åtminstone de första två månaderna, blev responsen från de vuxna olika. Medan läraren i samhällskunskap till viss del efter vissa påtryckningar tillmötesgick elevernas önskemål, så sa läraren i matematik till eleverna att han inte kunde tillmötesgå något av deras krav eftersom matematik måste undervisas steg för steg i en förutbestämd ordning. Att matematikundervisning framställs på detta sätt är framträdande inte bara i studier från Sverige (t.ex. Beach, 1999a; Lundin, 2008) utan också internationellt (t.ex. Namukasa, 2004; Pellegrino & Goldman, 2008).

Bengt: Nu är ju matte så olämpligt för elevinflytande för att dom måste ha alla dom här byggstenarna för att kunna bygga nästa kurs. Så det går ändå inte för dom att välja bort nånting. (Intervju NV-lärare)

De flesta lärarna höll i intervjun med om matematikens särställning som ett ämne särskilt svårt att förändra. Britta, lärare i engelska, beskrev till exempel hur eleverna i hennes ämne kunde få välja bland några områden i läroboken "för så behöver ju inte jag gå fram som i matten liksom, i exakt samma ordning och allt, det behöver inte hänga ihop så hela tiden". Även Lennart, som förde fram viss kritik mot hur de som arbetslag hanterat inflytandefrågorna, särskilde matematik från övriga ämnen, "det är ju lättare i olika ämnen, jag kan förstå Bengts problem där, det går inte att välja innehåll i matte inte".

Även rektor intog en likartad hållning när hon av elevhandledarna blev inkallad i ärendet i slutet av oktober utifrån att eleverna fortfarande inte var nöjda med matematikundervisningen. Rektor bestämde att de skulle ha ett gemensamt stormöte i mitten av november - eleverna, elevhandledarna, matematikläraren och rektor - som hon uttryckte "så vi skulle som ha samma bild från oss [vuxna]". Förutom att ta kontakt med elevhandledarna innan mötet, pratade rektor även med Bengt för att informera sig i ärendet. Av de inblandade var det därmed endast eleverna som hon inte hade någon kontakt med, förutom vid mötet.

Carina: Om man ser din roll i det här, hur skulle du beskriva den?

Rektor: Min roll är ju att lyssna in. Alltså jag tror så här, det hade varit

väldigt svårt om jag inte hade upplevelsen från läraren att det här kommer att gå bra, förstår du? Lärarens bedömning var ju ändå att, det är lite mycket nu men det här kommer att gå bra, jag har med mig hela klassen, det är ingen som kommer att få IG här, sådär. (Intervju rektor NV, 090506)

Det framgick återkommande i intervjun att rektor hyste stor tilltro till Bengt som lärare. I Bertilssons (2007) studie hade lärare i naturvetenskapliga ämnen mer inflytande och rönt högre status i skolledares ögon än andra lärare. Rektor beskrev bland annat att Bengt "förklarade på ett väldigt bra sätt" för eleverna under mötet. Inte heller efter mötet tog rektor kontakt med eleverna för att följa upp hur det gick, däremot hade hon förnyad kontakt med Bengt. När han berättade att det gick bra gjorde inte rektor något mer åt saken. Det var uppenbart att hon inte deltog i detta inflytandeförsök för att försöka påverka maktbalansen till elevernas fördel (se Denvall, 1999). Hon deltog främst för att stå vid lärarens sida och informera eleverna om hur det måste vara. Att detta också stod klart för samtliga elever framkom i samtal och intervjuer, här exemplifierat under en intervju när rektors medverkan diskuterades.

Ante: Jag tror att hon hade pratat ihop sig med Bengt eller nånting för det kändes som

David: Ja, det kändes som att

Svante: Dom var som bara emot oss, det var inte så att hon försökte hjälpa oss

Carina: Alltså, att dom var som enade?

David: Ja exakt!

Svante: Ja precis

Ante: Det gick som inte att prata med dom, dom hade ju samma argument och allt. (Intervju 4 NV, 090323).

Maktlösheten eleverna beskrev efter detta möte var stor. Till detta bidrog det för eleverna närmast obegripliga förhållandet, att rektor tycktes ha pratat ihop sig med läraren när hon var inkallad till ett möte påkallat av deras synpunkter på matematikundervisningen. Samtliga elever i klassen uttryckte att de under detta möte inte hade minsta chans att få gehör för något av sina argument. De beskrev därför mötet som helt meningslöst, med kommentarer som "när rektor kom, jag tyckte bara det var slöseri med tid eftersom vi låg typ efter då också, vi kunde ha jobbat istället" (Linn, NV 8). Vid detta stormöte missades på så sätt inte bara ett tillfälle att leva och lära demokrati genom kollektiva diskussioner och beslutsfattande. Upplevelsen att inte på något sätt bli hörsammade i kombination med de höga prestationskraven i NV-klassen ledde snarare till det motsatta, att eleverna lärde sig att *inte* leva och agera demokrati i form av stormöten eftersom det snarast var slöseri med tid. Det fanns heller inget i observationerna som tydde på att vare sig

lärare eller rektor planerade för stormötet och arbetet runt detta som ett lärotillfälle inom det demokratifostrande uppdraget.

Även om en klar majoritet av de vuxnas tycktes enade i synen på matematikämnet, så beskrev en av lärarna i samtal med mig en delvis annan hållning. Läraren uttryckte till exempel att elevernas krav till stora delar framstod som lika rimliga i båda ämnena. Däremot gjorde läraren ändå skillnad, genom att prata med läraren i samhällskunskap om elevernas synpunkter, däremot inte med läraren i matematik. I utdraget som följer framgår varför det som läraren sa alltid var knepigt, ”alltså det är ju väldigt svårt att ifrågasätta kollegor på det viset” (jfr Colnerud, 1995), framstod som ännu svårare i några ämnen.

Läraren: När det gäller NV-komptens [de naturvetenskapliga ämnena], alltså då kan man hela tiden hänvisa till att det här förstår du inte riktigt, för att du inte kan det här ämnet och du förstår och vet inte hur vi tänker och gör.
(Fältanteckningar NV)

Detta förhållande kan med Bernsteins (2000) begrepp förklaras med att matematik i egenskap av att vara ett NV-ämne, med en kunskapsform inom den vertikala diskursen, var mycket starkt klassificerat och därmed svårt att förändra. Även i andra studier från gymnasieskolan framträder till exempel ämnets höga status (t.ex. Broady m.fl., 2009; Johansson, 2009). Matematikläraren fungerade dessutom, medvetet eller omedvetet, som upprätthållare av de tydliga gränserna mot andra ämnen genom att till exempel hävda att matematik var så speciellt så ingen annan än en lärare i ämnet visste något om innehållet eller hur det måste undervisas. I samhällskunskap, som var ett svagare klassificerat ämne, dessutom med en kunskapsstruktur som var mer horisontell, var det däremot lättare att prata med kollegan.

Ytterligare förklaringar kan sökas i den pedagogiska koden (Bernstein, 2000) i NV-programmet och de olika krav eleverna ställde i ämnena. Det framgick vid återkommande tillfällen i fältanteckningar och i intervjuer att lärarna generellt såg det som en central uppgift att hjälpa eleverna att mogna in i, och förstå det höga tempot i gymnasiet och vid programmet (se även kap. 6). I exemplet som följer pratade Jessika och Bengt om elevernas inflytandeförsök i matematik.

Bengt: Det var ju en sån där konstig, för det var ju bara att dom ville som smita från jobbet

Jessika: Mm

Bengt: och det handlade inte om innehåll, eller sättet utan det var ju mer att det vart för mycket

Jessika: Mm

Bengt: Att dom tyckte det gick för fort

Carina: Att det var svårt och gick för fort?

Bengt: Ja, och det kan ju varken dom eller, jag tror att dom har fattat att det kan ju varken dom eller jag råda över, utan det här är kursen. Take it or leave it! (---) Det har aldrig förekommit i B-kursen [att elever försökt dra ner på tempot], utan där har dom försökt göra jobbet istället.

Jessika: Mm, men det handlar väl mycket vad jag förstår om att dom inte hade landat i gymnasiet. (Intervju NV-lärare)

Även om den synliga pedagogiken syntes allra starkast i undervisningen i matematik, så var det ändå främst undervisningen i samhällskunskap som avvek från den pedagogiska koden i NV-klassen genom sin svaga inramning. Det innebar att i programmets inramning ingick snarare krav på tydligare struktur och högre tempo än krav på att dra ner på svårighetsgrad och tempo, vilket rimligtvis också bidrog till vilken kollega det var lättast att föra fram kritiska synpunkter till. Till viss del agerande eleverna, som redan framgått i kapitlet, inom den regulativa diskursen i denna miljö genom att agera konstruktivt och ansvarsfullt. Däremot framgår i exemplen ovan att den regulativa diskursen i NV-klassen också innefattade att föra fram ”rätt” sorts frågor, det vill säga att framstå som elever som ville lära på hög svårighetsnivå i högt tempo.

Inramningen framstod dock som stark i ett avseende i båda ämnena, men utifrån olika modalitet. Det handlade om att läraren, oavsett hur överföringen av kunskap genomfördes, ändå kontrollerade vad som framstod som ”rätt” undervisningsdiskurs avseende exempelvis tempo, svårighetsgrad, kriterier för värdefull kunskap etcetera. Ett något motsägelsefullt förhållande framträdde därför i observationer och intervjuer; trots att eleverna som grupp kraftfullt agerat för att påverka undervisningen i både samhällskunskap och matematik, så benämndes eller uppfattades inte de kollektiva aktionerna av den berörda läraren som försök till inflytande. Som framgått i matematikexemplet uppfattades elevernas inflytandeförsök som att de inte ville göra jobbet. I samhällskunskap handlade det istället om att läraren inte tyckte att eleverna ville utöva det inflytande och ta det ansvar över sina studier, som han menade att han erbjöd dem.

Marit: Lennart, provade inte du, jag tänker vi är så styrda Bengt och jag på den här kanten och så där (lite spridda småskratt). Försökte inte du liksom få dom att va med och bestämma innehållet?

Lennart: Alltså jag måste ju säga (...) när du ställer frågan till mig, då är det det att jag är faktiskt ganska besviken på dom. Just när det gäller att utöva, ta för sig av inflytande. Både när det gäller innehåll, inte bara det här med datum och sånt där, och va med. Alltså där vet jag inte vad det är som har blockerat dom, om det är (...) att dom går i år ett. Men alltså jag har inte känt den här spontana, spontana uttrycken för vad man vill. Om det är mitt fel eller, var felet ligger det kan inte jag svara på, men alltså jag hade förväntat mig lite mer faktiskt av dom när det gäller att vara delaktiga. (Intervju NV-lärare).

Eftersom NV-eleverna i samhällskunskap drev frågor om tydligare tidsgränser och riktlinjer för vad som skulle göras, så framstod till och med deras inflytandeförsök som att de inte ville ha just inflytande, eftersom det inte ingick i vad som av läraren värderades högt inom inramningen i samhällskunskap. Även om inramningen var olika i undervisningen i de båda ämnena, så hade läraren ändå kontroll över vad som kunde betraktas som legitimt för elever att försöka utöva inflytande över. Ur en aspekt bjöd läraren i samhällskunskap i betydligt större omfattning in eleverna till inflytande, men som exempelvis framgick i kapitel 6, så handlade det inte om att ta fasta på den kritik mot undervisningen som eleverna framförde. Med andra ord var det svårt för elever att ha inflytande över frågor som undervisningens innehåll och form, om de hade andra synpunkter på undervisningen än läraren.

Vad inflytandeförsöken resulterade i

I samhällskunskap skedde vissa förändringar utifrån elevernas synpunkter, även om undervisningen fortfarande avvek från övriga ämnen genom att inte vara lika starkt inramad till exempel när det gällde tempot under lektionerna. Men läraren hade exempelvis ibland genomgångar, skrev upp på tavlan vad de förväntades göra under lektioner och gav instuderingsfrågor inför proven. I stort sett samtliga elever gav under intervjuerna uttryck för att de tyckte att det blivit lite bättre, men många pratade även om att de fortfarande inte fick lära sig så särskilt mycket och de var fortfarande kritiska till lärarens undervisning.

I matematik tillmötesgicks inget av elevernas krav utan tempot, svårighetsgraden och läroboken var desamma. Det blev heller ingen skillnad när det gällde den upplevda orättvisa bedömningen jämfört med till exempel eleverna på SP-programmet. Några smärre förbättringar gjordes när det gällde hjälpbehovet, till exempel tog några elever initiativ till och organiserade en "hjälpkö" på whiteboardtavlan.

Inte heller det speciallärarstöd som rektor under stormötet öppnat upp för att klassen eventuellt skulle kunna få längre fram blev av. När rektor förhörde sig med läraren hade han sagt att allt gick bra. Vid resursfördelning hade rektor många faktorer att ta hänsyn till, exempelvis vilka klasser som var i störst behov av stöd på skolan. Dessutom är det rimligt att anta att en del av gränsen som tydliggjorde den starka klassifikationen och NV-programmets höga status gentemot andra program handlade om att det *inte* ingick specialundervisning. De elever som ansåg sig behöva särskilt stöd fick därför själva söka det utanför klassrummet. De svårigheter i undervisningen i matematik som hela klassen påtalade i en aktion med starka kollektiva drag vändes därmed till individuella problem hos några elever.

Efter mötet med rektor ebbade också aktionen i matematik mer eller mindre ut. De flesta av eleverna tyckte dock inte att det hade blivit några

förbättringar i undervisningen utan att det till exempel fortfarande var lika svårt. Flera elever uppgav att de gett upp eftersom de inte kunde komma på några fler sätt att försöka påverka situationen. När jag i intervjuerna ställde frågan om de skulle gjort på något annat sätt om de fått möjlighet att backa tillbaka igen, så uttryckte många att de tyckte att de försökt en hel del, ”jag tycker att vi gjorde så gott vi kunde, på bra sätt och med bra argument från klassen” (Hedvig, NV 3). Det var som att dialog med vuxna var det enda sätt eleverna kunde tänka sig och också hade erfarenhet av.

Terese: Nej det finns som inte så många andra [sätt]

Julia: Nej, om dom [vuxna] inte vill lyssna går det ju ändå inte att prata med dom, än vem det är

Terese: Mm

Julia: och jag ser inte nåt annat, vad man kan göra än att prata med dom. Vi kan ju inte typ, inte gå på lektionerna

Terese: Typ vi strejkar, eller nåt sånt där (båda skrattar). (Intervju 7 NV, 090326)

Om andra sätt än dialog med lärare eller elevhandledare nämndes, exempelvis att strejka som i exemplet ovan eller ”gå med plakat” som Maria och Ove nämnde, så framställdes det i form av skämt eller ironi. Dessa typer av konfliktåtgärder som traditionellt använts av bland annat ungdomsgrupper framstod som helt otänkbara för NV-eleverna. När jag frågade framgick även att de inte heller hade hört om några exempel på lyckosamt inflytande vid skolan som de själva kunde inspireras av. Ingen av eleverna i någon av klasserna i studien var heller själv aktiv i något politiskt förbund/parti, något som i Öhrns (2005) studie var en stor tillgång för hela klassen vid genomförandet av en gemensam aktion på skolan.

Den starka klassifikationen mellan lärare och elever gjorde sig gällande i den maktlöshet som framkom när elever pratade om att de som elever var helt beroende av om den vuxne valde att lyssna på dem eller ej. Flera ansåg även i likhet med Molly, när hon angående samhällskunskapsaktionen sa: ”Det känns som att hade jag backat tillbaka nu och vetat allt, att det kommer att bli såhär, då hade jag struntat i att försöka säga nånting” (Molly, NV8). Det kontraproduktiva med tanke på demokratifostran som skedde här, i likhet med efter stormötet, var att eleverna inte bara missade en möjlighet att få leva och lära demokrati, utan att de till och med tycktes lära sig att *inte* agera, att det bara var slöseri med tid. Tid som istället kunde användas för att prestera bättre inom ämnesstudier (jfr Fielding, 2004). Här var det snarare så att den pedagogiska koden i NV-klassen outtalat lärde eleverna att det mest rationella var att avstå från att agera, medan eleverna använde alla sätt de såg som möjliga för att själva få vara med och påverka undervisningen.

Att aktionen i matematik ebbade ut handlade också om att många av eleverna hade accepterat och tagit över en del av de vuxnas argument, trots att de när jag frågade inte tyckte att det blivit lättare.

Andrej: Men alltså matten har ju inte förändrats så mycket, tycker jag i alla fall

Viktor: Matten är väl bara att acceptera att vi gör mycket matte

Andrej: Ja precis

Markus: Ja

Andrej: Så att det är, det är som inte så mycket att göra åt saken

Viktor (samtidigt): Det är som, vi måste ju ändå göra det där så

Markus (suckar): Man får väl ta det om man väljer en sån här linje (---)

Carina: Så ni tycker att det är lättare nu?

Andrej: Nej, inte jag i alla fall, jag tycker fortfarande att det är svårt. Det är som mer att man vant sig, att det är så här det måste va. (Intervju 1 NV-elever, 090317)

Igenkänningsreglerna handlar om makt (Bernstein, 2000), i detta exempel genom att eleverna lärde sig att de behövde det höga tempot och den svåra matematikundervisningen för att kunna vara högpresterande i matematik. Tidigare studier visar också att synlig pedagogik ofta uppskattas bland naturvetarelever, och är något de förknippar med bra undervisning (t.ex. Broady m.fl., 2009). Det var förmodligen relativt lätt för NV-eleverna att förstå lärarens argument som förnuftiga och som något de behövde för att rekontextualiseras in i det som krävdes i gymnasiet, och för att lyckas i samhället. Det innebar också att den maktlöshet eleverna gav uttryck för under aktionerna i skolan, kunde leda till makt i framtiden genom att de hade möjlighet att ta höga positioner i samhället. Med andra ord handlade det om ett lärande för ett framtida medborgarskap, som innebar vissa eftergifter här och nu.

Även om de flesta eleverna synbart tycktes ha accepterat lärarens argument så fanns det undantag, som de två på prov högpresterande flickorna i intervjun som följer.

Julia: Jag tycker fortfarande inte genomgångarna är bra, för det är ju lättare om han säger nåt sammanhang som man kan använda det i. Nu är det som att vi sitter och tomräknar

Terese: Ja, jag håller också med om det

Julia: Nu tar han ju bara, han läser ju bara det som står i boken, han gör ju exakt samma sak det som är i boken.

Terese: Ja, och det kan man ändå läsa själv

Julia: Så jag tycker att han borde kunna ta med egna ord och förklara, då tror jag att det skulle bli lättare, och sen kan ni, om ni vill veta mer då kan ni läsa i boken (---)

Julia: För det vi hade i nian hade vi ju en jättebra mattelärare, och alltså, han ville verkligen att vi skulle förstå allting. Det känns som att Bengt inte bryr sig om att vi ska kunna det eller inte. (---)

Carina: Är detta nåt ni kan prata om?

Julia: Aldrig, han är så bestämd och lyssnar inte alls. Jag är typ rädd för han.
(Intervju 7 NV-elever, 090326)

Flickornas erfarenhet av en annan inramning där de också varit högpresterande bidrog till att det var möjligt för dem att tänka på andra möjliga sätt att undervisa matematik. De kunde till och med utmana den starka klassifikationen och inramningen i den undervisning de nu hade. Däremot gjorde den starka klassifikationen mellan lärare och elever att de inte vågade föra fram dessa synpunkter. Intressant i sammanhanget är att den kritik Therese och Julia uttryckte överensstämmer till stora delar med tidigare forskning om demokrati och matematikundervisning. Det är studier som på allvar utmanar "den enda sanningen" om matematikundervisningen som lärare och rektor i denna studie framförde (t.ex. Skovsmose, 1998; Vithal, 1999; Ball, Goffney & Bass, 2005; Christiansen, 2008). Med andra ord handlade makten i den starka klassifikationen i matematik vid Ulmusskolan inte bara om vad som fanns inom ämnet matematik, utan om maktrelationerna i den gränsdragning som skedde mellan matematik och andra ämnen (se Bernstein, 2000).

BF-elevers kollektiva förhandlingar om undervisningen i datakunskap

Datakunskap är ett tämligen nytt ämne i gymnasieskolan, och det finns inte på grundskolenivå. Med Bernsteins (2000) begrepp är ämnet svagt klassificerat, till exempel genom att samtliga lärare här förväntas ha viss grundkompetens och datorer ska mer eller mindre användas i undervisningen i alla ämnen. Det är dessutom nyligen som ämnet ingår i lärarutbildning och endast vid några universitet. Bland de lärare som undervisar i datakunskap på gymnasienivå är det en blandning av de som är utbildade lärare och inte, de som har eller inte har datautbildning (Segerbrant, 2010). Den datakunskapskurs som BF-eleverna läste handlade främst om att praktisera och använda datorn, till exempel dataprogrammet Word, och kunskapsformen realiserades framför allt inom horisontell diskurs (se Bernstein, 2000).

BF-klassen hade datakunskap endast under höstterminen. Klassen var delad i två grupper med två olika lärare som ansvariga, och de läste tillsammans med elever från andra klasser. Det innebar att jag inte deltog under dessa lektioner, däremot under raster i direkt anslutning före och efter. De data som presenteras i kapitlet bygger därför på samtal med elever och lärare i mer eller mindre direkt anslutning till datalektionerna, observationer från diskussioner om datakunskapen mellan elever och elever, samt elever och elevhandledare/rektor. Jag lyfte även frågor om dessa

förhandlingar under intervjuerna som genomfördes under vårterminen, det vill säga efter slutförd kurs, med berörda elever och rektor.

Redan från början av höstterminen uttryckte några elever i den grupp som hade Alf som lärare missnöje med undervisningen. Det gällde huvudsakligen att tempot och svårighetsgraden var för hög, att lärarens humör var ojämnt samt att de inte fick den hjälp de ansåg att de behövde. Några av flickorna menade att särskilt flickor hade svårt att få hjälp av läraren.

Malin: Det var som att han totalt glömde bort mig och Anna hela lektionen och låtsades som att vi inte fanns. Han sa att han var hörselskadad och att han inte hörde vad flickor säger för att vi är i ett visst tonläge. Eh, då kanske det inte passar så bra att vara lärare på BF där det är nästan bara flickor? (Intervju 8 BF-elever, 090402)

Eleverna beskrev en undervisning med ytterst få genomgångar, oklarhet kring vad de skulle göra och höga krav på eget ansvar för studierna. De uttryckte också att läraren svängde snabbt i humöret och ofta blev arg. Även om eleverna i BF-klassen var tämligen vana vid korta eller inga genomgångar, så var de inte vana vid lärare som de uppfattade som arga och ohjälpsamma. De var heller inte vana vid lärare som inte tillät dem ta raster, något de påtalade som särskilt irriterande eftersom läraren ofta själv kunde gå ut under lektioner.

Jennie: Ja, han gick ut hela tiden från lektionerna och sen när vi

Iris: Ja, då va han borta så här typ 5, 10 minuter

Jennie: Ja, och sen när vi bara, när vi hade typ 70 minuters lektion bara, men kan vi få ta 5 minuters rast va? ”Nej, nej, ni ska jobba” (imiterar läraren, låter arg och sträng på rösten). (Intervju 1 BF-elever, 090309)

I elevernas beskrivningar framstod klassifikationen mellan lärare och elever vara starkare här än de var vana vid från andra ämnen.

Tilvägagångsätt

Trots att många var missnöjda med situationen så tog ingen initiativ till att prata med vare sig den involverade läraren eller med elevhandledarna från början. Några elever uttryckte att de borde ha pratat med Alf först om det de upplevde som problematiskt, också för att ”kolla hur han kände”. Däremot beskrev samtidigt Linda hur omöjligt det kändes när de tyckte att det så tydligt framgick att ”han inte lyssnade på oss, så vad skulle vi göra?” (Linda, BF6). Lärarens bemötande var viktigt och i detta sammanhang pratade eleverna om de känslor av otrevlighet och underläge som detta spred.

Många hade dock andra förklaringar till tystnaden. Det rörde sig dels om pojkarna och några av flickorna som pratade om att de inte brydde sig så mycket i skolan överhuvudtaget, med kommentarer som ”jag orkar inte lägga mig i” (Fanny) eftersom det ändå inte skulle leda någon vart. I dessa fall

handlade det ofta om en förståelse av skolan som något som lärare/skolan bestämde om, där elever inte skulle lägga sig i. Särskilt de fyra pojarna i klassen framstod som att de varken hade synpunkter på, eller kunskap om, sin situation i skolan överhuvudtaget (jfr Arnot & Reay, 2004). Det var som att de mer fördrev tid än att de tog aktiv del i det som hände i klassrummet. När det gällde att utöva inflytande ställde de sig ofta utanför. Karl förklarade för mig att ”jag har inte så mycket att säga om inflytande, och jag vill inte heller bestämma om så många saker” (Karl).

De förklaringar de flesta elever i klassen hänvisade tystnaden till var dock i form av mer personliga känslor och egenskaper, som att de inte var den sortens person som tyckte om att prata inför andra, osäkerhet om deras åsikter dög att dela med andra eller en rädsla att göra bort sig inför lärare och klasskamrater. Det handlade även om att många inte verkade vara vana vid att prata offentligt.

Alice: Jag bara är och så sitter jag av dagen. Jag gör det jag ska göra sen går jag hem så fort som möjligt (---)

Carina: Så det känns inte så viktigt för er eller [att säga vad ni tycker]?

Alice: Nja, jag har väl inte pratat så mycket nånsin i hela mitt liv men.

(Intervju 3 BF, 090312)

Den erfarenhet de hade från både livet utanför och inom skolan nämndes i dessa sammanhang. Sammantaget beskrevs i de ovanstående exemplen en låg känsla av agentskap (jfr Gordon, 2006a).

Många av flickorna pratade istället med varandra under raster och efter skolan, på likartat sätt som de gjort vid andra tillfällen (kap. 5). I likhet med ageranden bland flickor från arbetarklass i Arnot och Reays (2004) studie, pratade flera av flickorna också med föräldrarna och bad dem agera, ”typ att man klagar hos en kompis i fall att det är nånting som har varit fel eller att man klagat hos föräldrarna” (Alice, BF3). Efter en situation där flera elever kommunicerade på MSN trots lärarens upprepade tillsägelser att de istället skulle arbeta med skoluppgifter, kände en av flickorna sig särskilt utsatt för lärarens ilska. Hon bad då sin pappa ringa och prata med elevhandledaren, vilket han också gjorde. Någon dag därefter, under ett redan inplanerat föräldramöte, lyfte sedan flera föräldrar frågan med båda elevhandledarna. Marie tog redan dagen därpå kontakt med rektor, eftersom det var flera föräldrar som lyft frågan och ”ville att skolan skulle agera” (Marie, BF-lärare). Tre dagar efter föräldramötet kom sedan rektor tillsammans med en ”rektorspraktikant”, Eskil, till klassen.

Rektor ställer sig därframme och säger till klassen: Jag har förstått att ni har funderingar kring en av era lärare. Marie har berättat för mig att era föräldrar tog upp detta i måndags vid föräldramötet. Rektor säger att hon nu hemskt gärna vill höra deras version. Ingen av eleverna säger något. Marie säger då att det gäller Alf som bara halva klassen har i data, och att det är

viktigt att de själva berättar nu vad problemet gäller. Några flickor säger att de inte tycker att det känns bra att säga något så här inför hela klassen. Rektor: Är det så att det känns jobbigt att prata här inför alla, så får ni gärna komma till mitt rum enskilt och berätta istället. Iris (med eftertryck): Han ignorerar vad vi säger, och lyssnar inte alls. Sofie: Ja, och så har han som humörsvängningar, och kan bli tvärarg och som sur. Marie (vänder sig mot Irene): Irene, kan inte du säga hur det är? Hon viskar också något till Irene om att Irences mamma pratade kraftfullt om detta på mötet. Först är Irene tyst, och rektor upprepar igen att de kan komma till henne på hennes rum istället om de vill. Då säger Irene ganska tyst: Allt ska gå så jättesnabbt, annars blir han irriterad. Det är svårt att hinna med. Iris: Ja, det är faktiskt ganska svårt det vi håller på med även om det är inom Word, men han verkar tycka att vi ska kunna det här redan. Han verkar inte fatta att vi tycker att det är för svårt. Ingen säger något mera nu. Rektor har antecknat under tiden som eleverna pratat. Hon säger igen att de gärna får komma till hennes rum, och förvisar sig också om att alla vet var hon sitter. Eskil: Vilket tycker ni är störst problem, att han ignorerar er eller att han går för fort fram? Sofie: Jamen det är ju båda, och sen är han ofta så sur. Marie vänder sig mot Linda och säger: Linda har du Alf? Linda (tyst): Ja. Marie: Men upplever du inget problem? Linda (tyst): Jo. Rektor säger då till Marie att Linda vill inte säga inför hela klassen. Rektor fortsätter med att säga att hon nu kommer att prata med Alf för att höra vad han säger. Det kanske är så att han inte förstått, och då är det väsentligt att han får veta. Hon säger igen att eleverna gärna får komma och prata mer med henne, hon vill gärna höra deras version. Sedan skall hon komma till någon datalektion nästa vecka. Därefter lämnar rektor och Eskil rummet. (Fältanteckningar BF, 080918).

Det var en stark betoning på känslor i flickornas argument i ovanstående utdrag. De pratade upprepade gånger om lärarens humörsvängningar och oförmåga att förstå hur det kändes för dem när kraven blev orimligt höga. Däremot pratade ingen om studieprestationer, som till exempel risken att inte nå kursmålen eller att få låga betyg om de inte kunde förvärva den kunskap som krävdes genom denna undervisningsform. Flickorna förhandlade utifrån sin erfarenhet, men i likhet med kvinnorna i Skeggs (1999) studie, hjälpte den dem inte att realisera det som var det legitimerade sättet att prata om hjälp för att nå skolframgång. Däremot var deras argument i linje med den pedagogiska koden inom BF-programmet, där fokus snarare var på personliga relationer och känslor än på ämneskunskap (jfr Lemar, 2001).

Förutom Iris och Sofie, som tidigare noterat i kapitel 5 hörde till den lilla grupp av flickor som regelbundet drev olika frågor offentligt i klassrummet, så var det endast Irene som pratade under mötet. Iris och Sofie använde sig tydligt av sättet att prata vänligt men bestämt, som varit framgångsrikt för att argumenten skulle nå fram till lärarens öra i andra situationer. Sättet att supporta varandra, till exempel genom att följa upp det någon sagt, var centralt även i denna situation (jfr Öhrn, 1998).

Utöver exemplet i ovanstående utdrag så diskuterades denna fråga inte i hel- eller halvklass vare sig med lärare under schemalagd tid, eller under

rasterna där frågan istället dryftades i mindre avgränsade kamratgrupper. Samtliga berörda elever gav dock en likartad bild av förhållandena i datakunskapen. Medan flickorna gav uttryck för att situationen inte var acceptabel, så framstod de tre pojkarna i Alfs grupp som att de inte var berörda, även om också de höll med om de förhållanden som rådde.

Karl: Ja typ, han var som lätt irriterad när man inte förstod (---) Alltså jag hade inga problem med det, men det var väl bara vissa i klassen som hade

Jonny (småskrattar): typ nån tjej

Carina: Jaha, okej, så ni uppfattade inte nåt större bekymmer?

Karl: Nej

Jonny: Nej, lite sur men

Karl: Ja. (Intervju 7 BF-elever, 090401)

Pojkarna signalerade att de inte bekymrade sig om förhållandet i datakunskapen, även om andra gjorde det. Anledningen till detta kunde vara att läraren tycktes behandla pojkar och flickor olika, till exempel genom att inte uppmärksamma när flickorna ville ha hjälp. En annan förklaring i linje med tidigare forskning kan vara att pojkarna genom att signalera att de inte brydde sig, också undvek att ta ansvar och risker (jfr Öhrn, 2002b). Detta innebar i sin tur att de flickor som var så lyckosamma i förhandlingar med lärare, också tog ansvar för att ordna på bästa sätt för klassen. Det måste inte nödvändigtvis innebära att de också fick mera makt (se Walkerdine, 1990). Hur som helst var dessa flickor, som pratade på ett sätt som uppskattades av lärarna, en stor tillgång för hela klassen när det gällde att få lärare och rektor att lyssna på elevernas argument.

De vuxnas respons

Förutom vid träffen med rektor så diskuterades inte situationen med eleverna som grupp. Efter föräldramötet lämnade elevhandledarna över hela ansvaret till rektor, vars förmåga att agera de sa att de hade stort förtroende för. Marie berättade för mig att detta var det naturliga sättet för henne att agera i ett ärende som detta när föräldrar bad skolan att agera. Rektor i sin tur pratade om sitt ansvar att agera snabbt, både med tanke på eleverna, särskilt när en av dem kände sig utsatt, men också med tanke på den berörda läraren. Till exempel menade hon att det inte var roligt att höra om klagomål flera månader efteråt. Enligt rektor var hennes relativt långa erfarenhet av yrket till hjälp i denna situation, vilket bland annat ledde till att hon ville prata med eleverna för sig först för att höra deras version.

Carina: Det här att du pratade med eleverna för sig, du kom till dom, och så läraren för sig innan du besökte en lektion. Vad hade du för tanke där?

Rektor: Ja, alltså jag har ju gjort tvärtom vid några tillfällen också och det brukar sluta bara med att man munhuggs och går i försvar inför varann och läraren går väldigt gärna i försvar och beskyller eleverna tycker jag alltför

ofta. Men det kanske är mänskligt eller så, men det brukar inte bli bra.
(Intervju BF-rektor, 090507)

Vid mötet med klassen lyssnade både klassläraren och rektor på eleverna. De upprepade att det var viktigt att eleverna själva berättade vad de tyckte, och rektor inbjöd de som inte ville prata inför klassen att komma till hennes kontor. Hon visade även genom att anteckna under hela mötet att elevernas synpunkter var värda att ta på allvar. I tidigare forskning har vikten av att lärare stöttar elever som vill påverka och visar att de vill lyssna på deras förslag varit påtaglig (t.ex. Kamperin, 2005; Öhrn, 2005), och basen för lyckosam demokratifostran (Oscarsson, 2005). I jämförelse med rektors inblandning i NV-klassens påverkansförsök i föregående avsnitt, var skillnaderna i dessa avseenden stora. Enligt många NV-elever hände vid stormötet också det som BF-rektorn ovan beskrev, att läraren gick i försvar.

En del tidigare forskning visar att det sällan räcker med att läraren bara lyssnar för att elever ska kunna agera och utöva inflytande. De behöver också pedagogiskt arbeta med frågan, till exempel genom att diskutera strategier för handlande med eleverna (Öhrn, 2012). Det blir då en sorts demokratifostrande undervisning i politiskt agerande (jfr Rosvall, 2011b). Davies (1999) framhåller att om elever ska kunna utöva inflytande och få mer makt, så måste de ha möjlighet att praktisera ageranden, en form av "trial and error", där de lär sig beslutsfattande och ansvarstagande. I BF-klassen tog den tillmötesgående rektorn hela ansvaret för fortsättningen av aktionen, och eleverna blev lyssnade till men inte uppmanade att själva ta del av aktionen. Omsorgen om eleverna ledde i detta fall närmast till att eleverna blev förnekade eget handlande, och deras redan låga känsla av agenskap riskerade därmed att förbli låg genom rektors agerande.

Efter mötet med eleverna pratade rektor med Alf och besökte därefter en lektion, i enlighet med det hon sa vid mötet med klassen. Alf bad sedan klassen offentligt om ursäkt, och lovade att förändra undervisningen. Rektor, eller elevhandledarna, uttryckte inga problem med att kritisera en kollega eller anställd som visats i tidigare forskning (jfr Colnerud, 1995) och i matematikexemplet i föregående avsnitt. En anledning till detta kunde vara den förmodligen svaga position som läraren hade i egenskap av lärare för ett nytt och svagt klassificerat ämne i en kort kurs. En annan anledning kunde vara att läraren hade avvikit från den omsorgsbetonade koden i BF-programmet genom att uppfattas av eleverna som arg, sur, ohjälpsam och krävande.

Några veckor senare tog rektor en ny kontakt med de mest berörda eleverna för att höra hur det gått, och fick höra elever som var mycket nöjda. När jag efter en månad pratade med Linda om hur undervisningen i datakunskap utvecklats fick jag på samma sätt ett mycket positivt svar.

Linda säger att det är mycket bättre nu, och hon tycker att de får hjälp när de behöver. Hon är själv jättenöjd med hur det blivit. Från att det inte alls kändes bra med datakunskapen så kan hon nu nästan längta dit. (Fältanteckningar BF, 081009)

Efter att rektorn informerat sig om att allt avlöpte väl med datakunskapen så var hennes engagemang i frågan avslutat. Så långt tycktes såväl elevhandledare, rektorer som föräldrar ha varit en stor tillgång för elevernas inflytande.

Vad inflytandeförsöket resulterade i

I stort sett samtliga av elevernas krav resulterade i förändringar, som lägre tempo och svårighetsgrad samt mera hjälp från en lärare med ett mer balanserat humör. Samtidigt framträdde en mer komplex bild i intervjuerna som genomfördes efter kursens slut. Fortfarande menade elever att undervisningen och läraren förändrats till det bättre, men som Karl sa "det var som att han blev jätteslapp och lat istället" och Linda var inte helt nöjd längre.

Linda: Sen vart det nästan för segt

Carina: Jaha

Linda: Alltså det kändes liksom på nåt sätt som att han, eftersom att vi hade dragit in rektor för att det gick för fort, då gjorde han att det gick för sakta istället. Så medan den andra gruppen som hade Signild eller vad hon hette [den andra dataläraren], dom hade hunnit med fyra datagrejer medan vi bara hann tre. (Intervju 6 BF-elever, 090401)

Den "datagrej" som de inte hunnit med var ett moment av fyra i kursen, där färdigheter från det momentet skulle användas i ett större tematiskt grupparbete med flera ämnen senare under året. Allteftersom blev elever tveksamma till om tempot blev för långsamt i kursen istället, med risk för att de skulle missa viktiga delar. Detta var det dock ingen som hittade något sätt att framföra till någon vuxen. Flera elever menade också att innan de började förstå att delar inte skulle hinnas med så var kursen nästan slut.

Varken rektor eller elevhandledare ställde frågor om undervisningens kvalitet med avseende på elevernas prestationer och lärande i kursen. De läste av det eleverna sa, som redan konstaterat främst handlade om känslor, utan synbar koppling till kursmålen i den pedagogiska verksamheten i denna kurs (se Bernstein, 2000). I likhet med resultat i Lemars (2001) studie, ledde ibland alla de olika roller en BF-lärare skulle klara av (t.ex. lärare, socialarbetare, mamma, vägledare) till att måluppfyllelsen i en kurs var i fara. Inramningen var svag med avseende på kunskapskriterierna i kursen, och omsorgen tycktes här bidra till en otydlighet när det gällde krav och förväntningar på eleverna i datakunskapskursen (jfr Dovemark, 2011, Individuella programmet; Johansson, 2009, Omsorgsprogrammet).

Omsorgen om eleverna kopplades till känslor på ett mer personligt plan, att de skulle må bra och inte bli för stressade. I och med att omsorgen inte handlade om att eleverna skulle få ta del av en annan kunskapskärna som de bättre kunde tillgodogöra sig utan snarare att minska innehåll och krav i kursen så hjälpte denna omsorg främst eleverna i avseendet att vilja gå till lektionerna, inte att få möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen bättre.

Rektors övertagande av hela ansvaret för förhandlingarna bidrog, som konstaterats, till att eleverna inte betrodde eller utbildades i inflytande. Samtidigt framgick det i observationerna att eleverna efter detta såg rektorn som en för dem stor tillgång när problem uppstod, något enstaka elever använde sig av också vid andra tillfällen under året. De var samtliga mycket nöjda med hennes ingripande. Genom att ställa sig på eleverna sida i aktionen och kräva att dataläraren förändrade undervisningen utifrån elevernas synpunkter medverkade rektor ur en aspekt till att förändra maktbalansen till förmån för eleverna. Detta var något Denvall (1999) noterade som viktigt om elever skulle ha någon chans att utöva reellt inflytande över sin utbildning. Genom att endast fokusera på minskade krav och lärarens humör ledde dock elevernas så kallade "utökade makt" närmast till motsatsen om man tänker på möjligheten att prestera i skolan med exempelvis ett missat kursmoment. Med andra ord, även om maktbalansen på ett sätt ändrades till elevernas förmån i datakunskapen, så ledde det i praktiken egentligen till att befästa deras svaga position i gymnasieskolan och senare i samhället. I detta avseende var skillnaderna stora i jämförelse med de framtida maktmöjligheter som framgick i avsnitten om NV-elevernas kollektiva aktioner.

10. Slutsatser och diskussion

Syftet med studien har varit att utveckla kunskap om demokratifostran i gymnasieprogram med olika köns- och klassmärkning. Detta omfattar såväl undervisning i och om demokrati, som elevers maktpositioner och egna försök att påverka i skolvardagen. Ett särskilt intresse har funnits för inflytandeprocesser där elever själva drivit frågor under skoltid. I detta avslutande kapitel kommer jag att ta upp de viktigaste slutsatserna utifrån studiens forskningsfrågor, samt diskutera några utvalda delar som jag finner särskilt intressanta. Jag kommer också att peka på några resultat där mina slutsatser både stärker och gör tillägg till tidigare forskning.

Kapitlet är i huvudsak strukturerat utifrån forskningsfrågorna, där den fjärde om hur de andra frågorna kan förstås relaterat till olika könade och klassade program skär igenom de andra tre. Först behandlas undervisningen om demokrati och kritisk granskning. Därefter följer undervisning i demokrati, både avseende vad och hur elever inbjuds till för inflytande följt av motsvarande när det gäller elevers inflytandeförsök. Därpå diskuteras de olika programmens skilda pedagogiska koder, vilka könade och klassade kontexter de utgörs av och vad de destinerar för. Kapitlet avslutas med några reflektioner om skolan som demokratifostrare.

Undervisning om demokrati och kritisk granskning

Den första forskningsfrågan handlar om hur demokrati och kritisk granskning framställdes i undervisningen och hur eleverna svarade på det. Jag redogör först för några generella slutsatser från båda klasserna, och går därefter in på några betydande skillnader. Demokrati framställdes främst i form av faktakunskaper om formell demokrati i vårt parlamentariska system för ett framtida inflytande. En mer kritisk hållning och möjliga inflytandestrategier i ungdomars vardag var aspekter som marginaliserades, och demokrati beskrevs framför allt handla om överenskommelser snarare än om protester. Dessutom framställdes kritisk granskning främst som en akademisk kompetens i form av vetenskaplig skolning inom ämnesuppgifter. Det handlade inte om att kritiskt granska och diskutera undervisningen eller upplevda orättvisor i andra situationer. Utvärderingar framstod framför allt som kontrollerande och som en skolning av självreglerande subjekt. Vidare framställdes demokratiska subjekt främst som västerländska män med makt i samhället, medan lärare talade om eleverna som blivande medborgare som ännu inte var tillräckligt mogna eller kunniga. Jag drar också slutsatsen att lärarna genomgående såg demokratifostran, när den inte utgjorde ett specifikt kursinnehåll, som skild från övriga delar av undervisningen och

med en svag position i verksamheten. När demokratifostran ändå förekom, framstod den ofta som tämligen oplanerad och oflekterad, och samtliga lärare uttryckte osäkerhet och svårigheter när det gällde de demokratifostrande delarna i undervisningen.

En annan slutsats är att det fanns betydande skillnader mellan klasserna, som baseras på lärares skilda förväntningar på eleverna och skilda uppfattningar om kärnan i läraruppdraget i de båda programmen. BF-lärarna pratade främst om elevernas svårigheter och omsorgen om deras hälsa och personliga utveckling (även om också ämneskunskaper togs upp), medan NV-lärarna pratade om höga krav på elevernas studieprestationer och lärares uppgift att förmedla ämneskunskaper. BF-lärarnas uppfattningar stämmer väl överens med det lärarna i Individuella programmet i Dovemarks (2011) studie uttryckte, och NV-lärarnas åsikter låg i linje med vad som framkommit i andra studier av NV-programmet (Broady m.fl., 2009). Även om lärarnas olika resonemang i min studie till synes ledde fram till ett likartat resultat - samtliga elever sågs som medborgare i vardande, och lärarna såg sig av tidsbrist tvingade att nedprioritera demokratifostran i undervisningen - så fick deras skilda utgångspunkter betydelsefulla konsekvenser för undervisningen och eleverna i de båda klasserna.

Jag drar också slutsatsen att elevernas resultat på ämnesuppgifter med kritisk granskning, inte bara kan relateras till deras egna kunskaper och prestationer, utan också till undervisningskontexten. Generellt var det NV-elever, som både hade goda förkunskaper och var högpresterande inom det som här värderades högt, som också var de som fick mest stöd av undervisningen i kritisk granskning, medan det omvända gällde för BF-eleverna. Det handlade om skillnader i motivering, omfattning och tydlighet, men också om komplexitet och svårighetsgrad i undervisningen. Ett förenklat och kontextbundet undervisningsinnehåll i allmänhet har framkommit i andra studier från yrkesförberedande gymnasieprogram (t.ex. Bronäs, 2003a; Norlund, 2009). I en ny avhandling framkommer att det huvudsakligen var elever vid studieförberedande program som uppmanades till kritiskt tänkande, även om det sällan skedde (Wyndhamn, kommande).

Det finns något enstaka exempel på att undervisningen i analytiska färdigheter i BF-klassen tydligt och vid upprepade tillfällen riktades mot elevernas måluppfyllelse i en kurs, och då blev också provresultaten generellt bättre. I likhet med arbetarklasseleverna i Hollands (1983) studie kunde, vid dessa tillfällen med tydligare riktlinjer, fler BF-elever diskutera kritiskt, uttrycka sig mer abstrakt och kontextoberoende än vid andra tillfällen. Bernstein (1990) beskriver detta som att eleverna får verktyg att kunna förstå och lära sig hur de kan realisera det som krävs i gymnasiet. Den starka fokuseringen på omsorg om BF-eleverna, och de svårigheter de var i, tycktes istället ofta styra lärarnas planering mot vad eleverna inte kunde med risk för en undervisning på förenklad nivå.

Flera motsägelsefulla förhållanden framträder i undervisningen om demokrati och kritisk granskning. Det var till exempel en arbetsuppgift som lärarna beskrev som svår samtidigt som det var en del av arbetet som de vare sig planerade eller utvärderade gemensamt eller enskilt. Vidare var det de elever som redan hade goda kunskaper inom kritisk granskning som också fick mest stöd i skolan att kunna lära detta. Med stöd i Bernsteins (2000) begrepp handlar det inte om enskilda lärares arbete eller ställningstaganden i första hand, utan om den pedagogiska kod som uttalat utövar makt över vad som värderas och igenkänns som relevant och meningsfullt innehåll, samt vilka former för att realisera detta som anses vara legitima. Vad som värderas och anses vara legitimt är något som exempelvis uttrycks i de styrande dokument som gäller för skolan, och som lärare har att hålla sig till. Neoliberal influens har enligt många forskare stort inflytande både på policydokument och skolverksamhet idag (t.ex. Arnot, 2006a; Beach & Dovemark, 2011; Gordon, Lahelma & Beach, 2003). Det innebär arbetssätt som fokuserar individuella rättigheter och höga krav på studieprestationer, och ett innehåll där ämneskunskaper fokuseras medan demokratikunskaper marginaliseras.

Lärarnas organisering av verksamheten ligger i linje med denna officiella retorik, och utifrån denna prestationsinriktade kod framstår lärarnas prioriteringar som de enda rimliga att göra – ämnesprestationer i NV-klassen och omsorg om elevernas personliga utveckling i BF-klassen. Det blir individuella elevers prestationer som blir fokus för utvärdering, inte undervisningen och hur den bäst kan planeras för att alla ska kunna lyckas. I denna inramning framstår det också som naturligt att den skolning av eleverna i kritisk granskning som förekom var just ämnesanknuten, och uppmuntrade inte eleven till att vara kritisk och granska undervisningen i skolan eller samhällsförhållandena. Den starka klassifikationen påverkade även så att gränserna mellan ämneskunskaper, elevvård och demokratifostran uppfattades som självklara. Det innebar att ämnesinnehåll planerades utan tanke på demokratifrågor, och att elevers svårigheter behandlades som privata frågor utan koppling till mer strukturella diskussioner och möjliga strategier för handling. Inom denna pedagogiska kod riskerar demokratifostran att som mest bli ett dåligt samvete hos lärare.

Undervisning i demokrati

Den andra forskningsfrågan behandlar hur, och med vilket innehåll, undervisningen var organiserad avseende elevers inflytande i skolan samt hur eleverna svarade på det. Några generella slutsatser handlar om att i likhet med undervisningen *om*, så föreföll också undervisningen *i* demokrati ha låg prioritet och en individuell prägel. De inflytandetillfällen som förekom, oavsett form, framstod ofta som oplanerade. Det formella

inflytandet via elevråd var i det närmaste obefintligt och tycktes vara helt utan företrädare. Det hade heller inte ersatts av någon annan organiserad inflytandeverksamhet vid skolan. Inbjudningar inom mer informella former var upp till varje enskild lärare att hantera i den dagliga verksamheten. Elever erbjöds få tillfällen att kollektivt öva och ”leva inflytande”, och både inbjudningar till inflytande, och lärarnas svar på elevers inflytandeförsök, var av individuell karaktär. Inbjudningarna handlade ofta om sådant som kan kopplas till fostran av självreglerande, prestationsinriktade subjekt, som elevers val av texter, ordningen på innehållet och ansvar för tid inom uppgifter.

Jag drar också slutsatsen att den nedprioriterade och oplanerade verksamheten i demokrati, inte innebar avsaknad av överföring och förvärv i frågan (se Bernstein, 2000). Det handlade snarare om att det skedde oreflekterat och med en uppenbar risk att befästa ojämlika förhållanden i gymnasieskolans struktur. Det var exempelvis generellt betydligt fler NV- än BF-elever som både drev frågor och deltog i det offentliga klassrumsamtalet, likartat under året. De BF-elever som var tysta angav främst egna tillkortakommanden samt en ovana vid att tala offentligt som skäl till att inte prata. Elever i båda klasserna som inte redan kunde strategier för att driva frågor, fick i skolan minimalt med stöd för att utveckla detta. Inte heller kunde de inom de individualiserade arbetssätten lära av att lyssna på andras strategier och överlägganden i klassrummet (jfr Österlind, 1998), något som de tystare eleverna beskrev som lärorikt i Öhrns (2005) studie. Det finns anledning att anta att elever som hemifrån fått lära sig att tala på ett i skolan högt värderat sätt, hade stora fördelar i denna inflytandeverksamhet.

Elevernas egna initiativ till kollektiva aktioner mottogs inte heller som möjliga undervisningstillfällen, med det anmärkningsvärda resultatet att eleverna främst föreföll att lära sig att *inte* agera själva. I NV-klassens prestationsinriktade kod drog eleverna slutsatsen att det var slöseri med tid när läraren inte lyssnade på dem. I BF-klassens omsorgsinriktade kod drog istället eleverna slutsatsen att de vid problem skulle vända sig till en ledare, i detta fall den tillmötesgående rektorn, som då agerade åt dem.

En tydlig överföring förekom även av hur elever generellt skulle uppföra sig vid både inbjudningar till och egna inflytandeförsök oavsett inflytandeform, den regulativa diskursen. En slutsats är att elevers ansvar och plikter genomgående betonades medan deras rättigheter tonades ner, att agera *som* medborgare (Gordon, 2006a). I likhet med rön från Finland ledde detta till att elevers ageranden blev starkt kontrollerade och kringskurna (Gordon m.fl., 2000a). Det var även framträdande vid de få tillfällen när elever instruerades i handling, som exempelvis vid tillfället i NV-klassen med den lilla representativa förhandlingsgruppen. Eftersom fördelarna med detta tillvägagångssätt betonades utifrån elevers ansvar för lärarens känslor och utsatthet, bidrog instruktionerna snarare till att

undvika rebelliska aktioner än att elever erbjöds effektiva strategier för att kunna ställa krav på undervisningen.

Trots att den formella inflytandeverksamheten inte utgjorde något kraftfullt sammanhang för elevers inflytande, drar jag ändå slutsatsen att den organisationen hade ett visst värde med tanke på demokratifostran. Här stödjer mina resultat en del tidigare studier. Det gällde den schemalagda klasstimmen som utgjorde ett viktigt sammanhang i NV-klassen under de kollektiva aktionerna genom att vara ett regelbundet återkommande, ej ämnesknutet tillfälle där hela klassen och elevhandedare var samlade (se Öhrn, 1998). Det handlade även om ett av få tillfällen (som nämnts ovan) när lärare lärde elever att använda en liten representativ grupp i förhandlingar. Trots ett misslyckat resultat uttryckte flera elever att de lärt sig möjliga strategier för eventuellt kommande aktioner (se Alderson, 2000; Rosvall, 2011b; Rönnlund, 2011; Öhrn, 2005).

När det gäller vad elever inbjöds att ha inflytande över drar jag slutsatsen att det framför allt handlade om frågor som låg utanför kärnan i undervisningen, som exempelvis trivsselfrågor. Här finns stora likheter med tidigare studier över tid (t.ex. Denvall, 1999; Kamperin, 2005; Rönnlund, 2011). Kursinnehållet framställdes som särskilt svårt för elever att kunna påverka, eftersom kursmål och kriterier, oftast via skrivningar i läroboken, framställdes som objektiva och opåverkbara. Att det handlar om symbolisk makt som verkar på ett outtalat sätt framgår av att samtidigt innehållet i de kärnämneskurser som hade exakt samma kursplaner för samtliga program, framställdes som ytterst olika i de båda klasserna. För övrigt var det betydande skillnader i vad elever direkt, men ofta indirekt, inbjöds till att ha inflytande över, relaterat till kontextuella förhållanden som programmets koder, synlig eller osynlig pedagogik och ämnets klassifikation och inramning. Detta beskrivs mer ingående och relateras till elevers inflytandeförsök i nästa avsnitt.

Elevers inflytandeförsök

Den tredje forskningsfrågan berör elevernas egna initiativ att utöva inflytande – hur de gick tillväga, vad de ville och försökte påverka, samt hur de vuxna svarade på dessa försök. Jag redogör i första avsnittet för slutsatser om mer övergripande könsmonster relaterat till klass och studiekontext, för att i det andra särskilt fokusera mötet mellan elevers olika röster och den pedagogiska praktikens när det gäller inflytandefrågor.

En generell slutsats kopplat till den tredje forskningsfrågan är att elever i båda klasserna ville vara med och påverka såväl frågor om undervisningen som materiella frågor om mat och miljö. En annan är att de såg de sina möjligheter att utöva inflytande som tydligt avhängiga läraren. Det enda inflytandesätt de omtalade som möjligt var dialog med lärare. Avgörande för

inflytandemöjligheterna var om läraren lyssnade och respekterade vad de sa, samt kunde agera som bollplank och inspiratör för tänkbara strategier. Jag drar också slutsatsen att det för många elever var viktigt att känna stöd från kamrater för att kunna driva frågor offentligt. Det handlade både om en förvisning om att fler delade ens åsikter, och kunde avlösa i diskussionen med läraren. Samtliga elever i studien påtalade också värdet av att vara många vid inflytandeförsök.

Kamratstöd har tidigare rapporterats som centrala tillgångar i studiet av framför allt flickors påverkansförsök (t.ex. Berggren, 2001; Gordon m.fl., 2000b; Öhrn, 1998), men också pojkars (Mac an Ghaill, 1994). I denna studie användes det av några flickor i BF-klassen och betydligt fler av båda könen i NV-klassen. NV-elevernas sätt att nätverka över könsgränserna påminner om hur medelklasseleverna i Holm och Öhrns (2007) studie skaffade sig positioner att kunna driva frågor offentligt. En del tidigare studier indikerar att i vissa kontexter har kollektiva synsätt betonats mer i elevgrupper från arbetarklass (t.ex. Öhrn, 1998), något som alltså inte var fallet i denna studie där det framför allt var NV-elever som använde sådana inflytandeformer. För NV-eleverna var det kollektiva handlandet tydligt kopplat till situation och frågans angelägenhetsgrad, och en slutsats är att elevers kollektiva agerande varierade relaterat till kontextuella förhållanden. NV-elevernas gemensamma aktioner karakteriserades av att flickor och pojkar med stort socialt kapital snabbt formerade sig kring frågor som var angelägna för dem själva i nuet. Däremot handlade det till exempel inte om ett långsiktigt arbete med skolgemensamma frågor i elevrådet.

I ingen av klasserna handlade det om att främst pojkar utövade inflytande genom att dominera det offentliga talutrymmet som varit bestående rön i skolforskning över tid (t.ex. Wernersson, 1988; Lahelma & Öhrn, 2003). Det finns däremot visst stöd för de studier som visar att flickor från både arbetarklassmiljö (jfr Öhrn, 1998), och medelklassmiljö (t.ex. Rönnlund, 2011), driver frågor i dessa situationer. En slutsats jag drar är att de största skillnaderna i detta avseende fanns mellan de båda pojkgrupperna. BF-pojkarna agerade varken tillsammans med flickorna som många NV-pojkar gjorde, eller kritiserade öppet och gjorde motstånd som Willis' (1977) "lads" gjorde. De hade ingen tydlig och högt värderad yrkesidentitet att agera utifrån, men föreföll också ha svårare än övriga elever i studien att kunna agera utifrån skolans villkor. Det var som att de uppfattade studiefrågor och det egna lärandet som något som låg utanför dem själva och istället helt var lärares ansvar. Liknande resultat finns i Öhrns (1998) och Arnot och Reays (2004) forskning.

I tidigare studier har flickor, åtminstone kortsiktigt, kunnat producera makt i skolan när de använt sig av metoder som kan kopplas till en traditionell arbetsdelning mellan kvinnor och män i hemmet (t.ex. Walkerdine, 1990). Detta användes tydligast av några flickor i BF-klassen,

och även om det innebar ett ökat ansvar var det inte utan effekter ur maktsynpunkt. Pojkar och flickor i NV-klassen deltog istället ofta tillsammans på ett likartat sätt och med likartad ansvarsfördelning. Däremot skilde ansvaret sig ibland åt beroende på situation och angelägenhetsgrad. När exempelvis betygen i samhällskunskap var säkrade, intog pojkarna (samt några av flickorna) en mer avslappnad roll med argument om att det var skönt att få ta det lugnt ibland. Här finns likheter med pojkars skolattityder i tidigare studier (t.ex. Francis, Skelton & Read, 2010; Jackson, 2002), men inte entydligt utan beroende på situation (t.ex. Walkerdine, 1990). De flickor som ville fortsätta aktionen använde argument om att undervisningen inte höll tillräckligt hög kvalitet. Flickornas något större ansvarstagande för att driva undervisningsfrågor kopplar jag till deras idag, oavsett bakgrund, påtagliga beroende av en högkvalitativ utbildning för en framtida karriär (se Arnesen m.fl., 2008).

Elevers olika röster möter pedagogikens

Det fanns betydande skillnader mellan klasserna både när det gällde tillvägagångssätt, vad elever ville och försökte driva samt resultatet av deras inflytandeförsök. En slutsats är att dessa skillnader mellan elevernas olika röster för påverkan också relaterar till de olika undervisningskontexter de mötte (se Bernstein, 2000). NV-elevernas ofta snabba tillbakadraganden när de uppfattade lärarens respons som negativ, har likheter med hur elever vid studieförberedande program avstått att agera i andra studier (t.ex. Rosvall, 2011a). BF-elevernas inflytandeförsök utan öppen förhandling, som när de tänjde på tider och glömde material, har istället stora likheter med arbetarflickors och -pojkers motståndshandlingar i skolan i tidigare forskning (t.ex. Davies, 1984; Griffin, 1985; Mac an Ghaill, 1988; McRobbie, 2000). I linje med forskning från yrkes- respektive studieförberedande program är också BF-elevers närmast dagliga försök att dra ner på tempo och svårighetsgrad (t.ex. Rosvall, 2011b), och NV-elevernas krav på en effektiv och högkvalitativ undervisning (t.ex. Broady m.fl., 2009).

Samtidigt som detta var uttryck för olika ungdomsgruppers sätt att påverka i studien, så var det också i linje med de närmast diametralt olika pedagogiska praktiker eleverna mötte. Den osynliga pedagogiken i BF-klassen hade till exempel så diffusa gränser för tid och ansvar att elever närmast inbjöds att tänja på dem, medan den synliga pedagogiken i NV-klassen istället hade mycket tydliga gränser för vad eleverna hade att hålla sig inom. En annan slutsats är att BF-eleverna överlag lyckades bättre nå fram till lärare när de ville dra ner på tempo och svårighetsgrad än när de ville få ut mer av sin utbildning, medan det omvända gällde för NV-klassen. I den omsorgsbetonade koden i BF-klassen beskrev några flickor att det var svårt att uttrycka krav på utbildningen samt att visa sig ambitiösa och högpresterande, medan elever i den prestationsinriktade koden i NV-klassen

beskrev det närmast omvända. Andra exempel i studien indikerar att inramningen i undervisningen också bidrog till vad som var möjligt för elever att tänka och tycka i vissa situationer (se Bernstein, 1990).

Ytterligare en slutsats är att elevernas möjlighet att påverka också stod i relation till olika skolämnens klassifikation och inramning, där styrkan i de båda generellt sammanföll med elevernas inflytandemöjligheter. Matematik som ett starkt klassificerat ämne med en kunskapsform inom den vertikala diskursen hade hög status och framstod exempelvis som närmast omöjligt att påverka. Däremot var den skillnad mellan kärn- och karaktärsämneskurser som framträtt i tidigare studier från yrkesförberedande program, där de senare uppfattades erbjuda mer inflytande (t.ex. Wiklund, 1998) och var meningsfullare (t.ex. Berglund, 2009) inte framträdande i BF-klassen. Det var inte heller den vanliga uppdelningen mellan praktiska och teoretiska delar av undervisningen, där arbetarklass-/yrkeselever framför allt gjort motstånd mot den senare (t.ex. Hill, 2007; Högberg, 2009; Kryger, 1990; Willis, 1977). Mina resultat är mer i linje med några nya studier där yrkeselever vill få ut mer av sin utbildning också avseende det så kallade "teoretiska" innehållet (Korp, 2012; Rosvall, 2011b). Jag drar slutsatsen att för BF-eleverna handlade det inte främst om teori eller praktik, utan snarare om huruvida utbildningen skapade mening och överensstämde med deras förväntningar. De ville få användbara kunskaper för att kunna jobba med barn och unga, och där ingick både teoretiska och tillämpningsuppgifter. Detta missnöje, samt vad de ville ha istället, hade de svårigheter att uttrycka på sätt som nådde fram till lärarna. I den oplanerade demokratifostrande verksamheten fick de heller ingen hjälp att uttrycka de krav de ville ställa på sin utbildning.

Sammantaget stödjer resultatet i denna studie inte heller entydigt resultat från tidigare forskning och utredningar där NV-elever uppfattas avsäga sig inflytande och överlåter besluten åt lärare (t.ex. Bertilsson, 2007), medan BF-elever uppfattas ha större inflytande över innehåll och arbetsformer i skolan (t.ex. Skolverket, 1998). När jag analyserat elevernas röster i mötet med den pedagogiska kontexten framgår en mer sammansatt bild av inflytandeprocesserna (se Arnot & Reay, 2007; Bernstein, 1990). Då framträder hur NV-eleverna också närmast fostrades till att avstå inflytande om de samtidigt ville prestera bra med argument om tidsspillan. Som redan noterats agerade eleverna själva kollektivt vid flera tillfällen och använde alla sätt de såg som möjliga för att få vara med och påverka. Även om det vid en snabb blick kan se ut som att BF-eleverna har betydligt mer inflytande över undervisningen än NV-eleverna, så har de inte mer inflytande över att undervisningen bättre ska passa deras sätt att lära och prestera i skolan, utan framför allt över att dra ner på studiekrav och slippa undervisning. Ur maktsynpunkt handlar det snarare om att BF-eleverna istället befäster sin redan låga position i gymnasieskolan och senare i samhället.

Det går inte med säkerhet att säga om skillnaderna i mina resultat i jämförelse med de i tidigare forskning också innebär förändrade inflytandemönster. Däremot vet vi att det handlar om olikhet i metodologiska och teoretiska perspektiv i de olika studierna. Den etnografiska metoden har möjliggjort att jag kunnat följa komplicerade processer tämligen ingående över lång tid. De teorier jag använt riktar blicken och frågorna mot mötet mellan elevers olika röster och den pedagogiska verksamheten för att i analysen fundera över frågor om makt och kontroll. Snarare än att påtala förändrade inflytandemönster, menar jag att min studie bidrar med viktiga tillägg till de tidigare studierna.

Klassade och könade kontexter med olika destination

Den demokratifostrande undervisningen och inflytandeprocesserna i denna studie speglar hur makt och kontroll verkar i gymnasieskolan och hur arbetsdelningen i samhället reproduceras. En övergripande slutsats i studien är att de båda programmens olika destination efter gymnasiet, får könade och klassade implikationer för elevernas inflytande och möjligheter inte bara i skolan, utan också senare i samhället (se Bernstein, 2000).

I NV-programmet syftar den pedagogiska verksamheten tydligt mot högskolestudier. Till exempel är programmet mycket starkt klassificerat som studieförberedande, och det är också det gymnasieprogram som har särklassigt flest elever som fortsätter till högre utbildningar (Skolverket, 2012c). I den överlag starka inramningen överförs ett vetenskapligt förhållningssätt till eleverna i nästan all undervisning i studien. Via en oftast synlig pedagogik skolas både flickor och pojkar inte bara till att lära ämneskunskaper utan också till en inställning till studier där det gäller att arbeta hårt och underkasta sig hårda krav med den upprepat tydliga motiveringen att det borgar för universitetsstudier.

Vad BF-programmet syftar till framträder inte lika tydligt. Programmet är svagt klassificerat, och med förändringarna på arbetsmarknaden framstår BF-programmet, förenklat uttryckt, som ett yrkesförberedande program i stort sett utan yrken efter gymnasiet. Innehållet framstod ofta som varken yrkesförberedande eller högskoleförberedande, utan närmast som diffust. Det var varken den tydliga tillämpning inför en yrkeskarriär som exempelvis fordonsleverna i Rosvalls studie fick praktisera i fordonshallen, eller den tydliga tillämpning inför universitetsstudier som NV-eleverna fick ta del av i form av exempelvis rapportskrivning och källkritik. Med avseende på framtida yrkeskarriärer och status finns också betydande skillnader mellan de yrkesförberedande programmen ur könssynpunkt. Vid de manligt dominerade, som är betydligt fler i antal, är yrkeskvalifikationer generellt förlagda på gymnasienivå, medan det för de kvinnodominerade, som exempelvis BF-programmet, ofta krävs universitetsnivå (se Arnesen m.fl.,

2008). Studier vid de manligt dominerade leder dessutom till, med tanke på utbildningsnivå, relativt vävlönade yrken, medan det motsatta gäller för de kvinnodominerade med lågavlönade arbeten ofta inom offentlig sektor.

Till den svaga klassifikationen och programmets otydliga framtoning bidrar också den omsorg som var så framträdande inom BF-programmets kod. Den hade främst likheter med det Skeggs (1999) benämner som att bry sig om eleverna på ett personligt plan liknande den omsorg som traditionellt utövats av kvinnor i hemmet. Detta blandades, ofta outtalat, med de omsorgskompetenser som ingår i yrkesprofessionen, att ta hand om. Motiven för den omsorgsform som dominerade baserade sig ofta, mer eller mindre uttalat, på omsorgen om eleverna utifrån de svårigheter de uppfattades ha snarare än vad det skulle syfta till för framtiden. Det ledde bland annat till att fler elever kom till skolan och trivdes med varandra och lärarna, men att frågor om elevers måluppfyllelse riskerade att tonas ner. Den omsorgsfälla som Walkerdine (1990) varnar för när det gäller lärares personligt inriktade omsorg i skolan, tycks även riskera att vara en fälla för eleverna vid detta kvinnodominerade program.

Generellt framträder också reproducerande effekter med betydande skillnader mellan NV- och BF-programmet med avseende på möjligheten till studieprestationer. BF-eleverna, som kom från hem med betydligt lägre studienivå, var exempelvis de som inte fick låna miniräknare av skolan trots att det tydligt behövdes för att prestera bra på matematikproven i båda programmen. De hade också betydligt mindre studietid tillsammans med lärare än NV-eleverna. Stora valmöjligheter och eget ansvar för att disponera tiden lades på BF-eleverna samtidigt som studieförväntningarna på dem var låga, medan det motsatta gällde för NV-elever. Vidare fick BF-klassen lite hjälp att via den pedagogiska verksamheten rekontextualiseras in i det som krävdes för studieprestationer i gymnasiet och senare högre utbildning, medan NV-klassen generellt fick mycket sådan hjälp. Med Bernsteins (2000) förklaringsmodeller handlar detta om symbolisk makt och kontroll som inte tydligt syns. Ovanstående ojämlika förhållanden framstår snarare i praktiken som att skillnaderna ligger på individnivå, där några elever synes ha studiesvårigheter medan andra med större lätthet kan lära och prestera i skolan. Skillnaderna går tydligt att relatera till vad eleverna vid de båda programmen förväntas göra senare i samhället.

Leva och lära demokrati i skolan?

Jag inledde denna avhandling med att peka ut skolan som en viktig plats för ungdomars demokratifostran. Under arbetet med studien har dessa tankar stärkts hos mig. Samtidigt har jag också förstått ännu tydligare hur svårt och ofta motsägelsefullt det demokratifostrande arbetet är, och menar att det är en verksamhet som lärare tillsammans behöver planera och reflektera över

om och om igen. Men om skolan ska ha förutsättningar att kunna vara den demokratifostrande institution som enligt min mening ett samhälle som Sverige med en tradition av välfärdspolitik behöver, så måste lärare ges andra möjligheter än de har idag. Utvecklingen med neoliberala influenser med betoning på valfrihet och individuella rättigheter behöver brytas. Tyvärr har nedprioriteringen av demokratiuppdraget snarare stärkts i den nya gymnasiereformen *Gy2011*, med exempelvis total avsaknad av demokratifrågor i förarbetet till den. Även om jag via ett kritiskt teoriverk granskat den sammanhållna gymnasieskolan med gemensamma högskolegrundande kärnkämnescurser för samtliga gymnasieprogram som var aktuell vid studiens genomförande, så var det ändå en form jag i grunden ställde mig positiv till. Betydligt mer positiv än till den som råder idag med klart isärhållande av yrkes- och studieförberedande utbildningar, där exempelvis inte ens BF-programmet, trots det rådande arbetsmarknadsläget, är automatiskt högskoleförberedande.

Dock visar resultatet i denna studie att det inte räcker med att ha gemensamma högskoleförberedande kärnkämnescurser i alla gymnasieprogram om jämlikhet ska nås. Då behövs också förändring i klassifikation och inramning, hur makt och kontroll fördelas inom gymnasieskolan som en del av arbetsdelningen i samhället. Bernstein erbjuder i detta sammanhang enligt min mening kraftfulla verktyg för analysen. När det gäller elevers inflytande i skolan, är det viktigt att lyssna både på elevernas olika röster och pedagogikens egen röst för att utsätta detta komplicerade möte för en granskning med tanke på makt och kontroll. När så gjordes i denna studie, blev det synligt att vem som hade inflytande över vad kunde huvudsakligen relateras till programmens köns- och klassmärkning och elevernas förväntade position i samhället.

Summary

Live and Learn Democracy? An Ethnographic Study in two Upper Secondary School Programs

The aim of this study is to acquire knowledge regarding democratic education in Swedish upper secondary school programmes with different gender and social class profiles. It covers the teaching in and about democracy, pupils' power-positions and their attempts to affect routine school activities. A particular focus of attention was processes of influence, through which the pupils themselves pursue issues in school. The key research questions addressed in the study concern: a) how democracy and critical scrutiny are presented in instruction, b) how, and with what content, instruction is organised in regard to pupils' influence in school, c) what pupils wish and attempt to influence in school, the strategies they use and the school's responses, and d) how the above questions should be understood in relation to gendered and class-stratified upper secondary school programmes.

These questions have been considered within the framework of a Swedish Research Council funded project, *Active Citizenship? On Democratic Education in the Upper Secondary School*, led by Professor Elisabet Öhrn. The underlying study is one of three that have contributed to the project; the others were conducted by doctoral student Per-Åke Rosvall and senior lecturer Marianne Dovemark. Professors Dennis Beach and Lisbeth Lundahl have also participated in the project.

Theoretical framework

Basil Bernstein's theories and some of his terminology, complemented with those of certain feminist theorists, form the foundation of the theoretical framework of this study. Bernstein's theories concern how social power and control are realised in everyday school activities. Key concepts are: *classification*, which refers to the boundaries between content categories; power, expressed primarily through the strength of the boundaries between categories (strong/weak classification); and *framing*, which refers to the knowledge transfer and acquisition processes that teachers and pupils are involved in daily. Bernstein distinguishes between two systems of rules that are regulated by framing: *regulative discourse*, covering expectations regarding conduct, morals and behaviour; and *instructional discourse*, covering selection, pace, sequence and knowledge criteria (Bernstein, 2000).

The classification, framing and the relationships between them, form the fundamental structures of a school's message, what Bernstein (1990) terms

its *pedagogic code*. The code is a regulatory principle that integrates *recognition rules* (those distinguishing content categories viewed as meaningful and relevant) and *realisation rules*, regarding forms of realisation that are counted as legitimate. Bernstein (2000) suggests that pupils' opportunities for both recognition and realisation depend on how well their experience from their home environment matches the (often unspoken) rules that apply in school. Power is symbolic in that the relative strengths of the rules underlying the code are neither explicit nor understood as power in the normal sense. In this study the two upper secondary school programmes are analysed as two different pedagogic codes. The pedagogic practice in these programmes can be characterised as either *visible pedagogy*, which means that both classification and framing are strong, or *invisible pedagogy*, meaning that both classification and framing are weak (Bernstein, 1990). To describe the ways and forms in which these pedagogies can appear, the term *modality* is used.

An important assumption underlying Bernstein's theory of visible and invisible pedagogy is that the rules and power relationships reflect and affect social relationships outside school. When this applies to invisible pedagogy women have played a key role, but through responsibility for younger children's personal development, rather than having more power than men (Arnot, 2002a). Being held responsible for every child's personal development and teaching in a large class is, according to Walkerdine (1990), an impossible fiction. Rather than acquiring more power the teacher instead risks becoming caught in a "*nurturance trap*". Another contributory factor in this was that *good mothering* and *good pedagogy* were often traditionally seen as being parts of the same process. Skeggs (1999) suggests that the concept of care entails a mixture of *caring for* and *taking care*, concerning care at the personal level and professional levels, respectively. These concepts have been particularly useful in this study in analysis of the care-centred code found in the Child and Recreation Programme.

Another central element of this study, when analysing the communication that pedagogy consists of according to Bernstein (2000), has been consideration of the power relationships underlying 'voices' (see also Arnot & Reay, 2007). For this it is crucial to analyse not only the degrees to which pupils' voices are heard and valued in school, but also the pedagogy's own voice, in terms of classification and framing (instructional and regulative discourse), and the recognition and realisation rules. Differences in framing principles from school do not solely, for example, give pupils different experiences, but these experiences contribute to what it is possible for them to think and do in school (Bernstein, 1990). Based on Bernstein's theories, Arnot and Reay (2007) suggest that some of the potential for change lies in whether teachers are capable of 'reading-up from voice-messages' through analysing what different pupils say in relation to the pedagogical practice's

content and form, and accounting for pupils' differing opportunities to make themselves heard in school activities.

Walkerdine (1990) has also stressed that gendered power-relationships are not statically realised in schools, but vary depending on contexts; gender patterns that appear in one situation do not necessarily appear in another, even among the same pupil group. Using Bernstein's (2000) terminology this variation may be related to differences among upper secondary programmes in codes and pedagogic activities, the school subjects' classification strengths and framing and/or forms of knowledge (*vertical* or *horizontal discourse*). Even if pupils as a group can be seen as subordinate in school, it is also critical to understand how power-relationships vary according to what Bernstein terms *sub-voices*, for example, pupils' gender, class and ethnicity. Anyon (1983) stresses the importance of focusing attention not solely on pupils' open, confrontational strategies for exerting influence in school, but also on strategies of an apparently adaptive character. This involves focusing on how subordination is handled by different groups of pupils.

Gordon (2006a) has drawn attention to the different ways of exercising influence that are available to pupils. In Bernstein's terminology this depends on the regulative discourse concerning how a pupil is expected to behave if she/he wishes to exert influence in school. Gordon points out that there is a difference between pupils in general, and girls in particular, learning to *become* future citizens, to *act like* a citizen, emphasising duties more than rights, and *acting* citizenship in everyday life in the present.

Feminist democracy research has drawn attention to the importance of how citizens of different genders are presented in teaching. Historically, women have been subordinate to men, tied to the home and portrayed as a symbol of the home and private sphere, while men have been breadwinners and power holders in the public sphere. Arnot & Dillabough (1999) suggest that an especially important aspect of this distinction is the lack of, or marginalisation of, the private sphere in the definition of citizenship, while a traditionally masculine concept of regulation and political power has become the model for the abstract citizen. Other key issues are whether the emphasis in the concept of democracy is on collective justice and struggles for equality or the rights of the individual, and whether a "good" citizen is portrayed as critical and protesting, or as obedient and compliant.

Research Overview

Previous studies indicate that the main nuances of the concept of democracy in school have shifted, away from equality and collective justice towards freedom of choice and individual rights (Arnot, 2006a; Beach & Dovemark, 2011; Englund, 2003; Gordon, Lahelma & Beach, 2003). There is now a

strong emphasis on instruction for future citizenship, while collective protests and the rights of pupils in the here and now of education have been marginalised. This shift has been observed in both policy research and classroom studies, and concerns both teaching about and in democracy (e.g. Gordon et al., 2000a; Säfström et al., 2007). Confidence in, and pupils' participation in, formal forms of influence such as pupils' councils have dropped over time (Skolverket, 2010b). Pupils generally seem to be offered only slight influence, and then only over matters outside the school's key activities (e.g. Danell, 1999; Öhrn, 2005).

Certain contextual variations appear at upper secondary level where, for example, pupils on vocational programmes are generally understood to have greater opportunities to exert influence than pupils on academic programmes. The latter are regarded as wishing, for reasons of efficiency, to leave decisions regarding teaching to the teachers (Skolverket, 1998). Other studies identify risks that the subject matter in social studies classes on vocational programmes may be simplified and place low demands on pupils' academic development (Bronäs, 2003a; Skolinspektionen, 2011a). Significant differences in democratic knowledge between pupils enrolled in different programmes have also been observed (Ekman, 2007; Skolverket, 2010b). However, there have been few relevant studies and most have provided only general results. Hence, more focused and detailed research is required on these issues.

In pupils' attempts to exert influence, gender (often in conjunction with social class and ethnicity), appears to be an important factor, but not entirely unequivocally (Öhrn, 2002a). In previous studies both general, but also varying, patterns have been observed. A general pattern seen particularly in older studies, but also to some degree in more recent studies, is that boys dominate the general classroom talk and are the most likely to exert influence in the classroom (e.g. Lahelma & Öhrn, 2003). However, a picture has increasingly emerged of active girls, who can both make use of small groups of friends for support in general classroom talk (e.g. Rönnlund, 2011; Öhrn, 1998), and catch the teacher's attention to obtain attention and assistance (e.g. Arnot & Reay, 2004). Here too, more research is needed.

Several studies of pupils' resistance in school show that their social life outside school affects both pupils' influence processes and their objectives. The room for manoeuvre available to boys and girls of working class background in school, for example, and their methods of making protests, can be understood in relation to changes in the employment market (Weis, 1990). At the same time, many studies (e.g. Bergman, 2009; Kryger, 1990; Willis, 1977) have found general trends, persisting over several decades, for pupils of a working class background, especially boys, to show negative attitudes towards education, particularly theoretical subjects. Girls of working class background were represented for a long time as passive, but

some scholars have shown that they do apply strategies for resistance, which are less obvious than boys' strategies because they often do not result in open confrontation (e.g. Davies, 1984, Griffin, 1985). A few studies, contemporaneous with this study, show a partially differing view; that pupils on vocational programmes also want to get more out of the so-called theoretical elements of their education (e.g. Bergman, 2009; Korp, 2012). More research is required in this area, not least to address questions concerning the strategies, voices, motivations and requirements of girls on vocational programmes.

In summary, few studies have tied together instruction about and in democracy with pupils' own attempts to exert influence (Forsberg, 1995; Öhrn, 2006). If one is interested in questions relating to power and control it is, according to Bernstein (1990), essential to analyse not only pupils' voices when they attempt to affect their situation but also the pedagogic practice they experience. This study deals with both democracy-fostering teaching and pupils' attempts to exert influence, focusing on two classes taking different upper secondary school programmes in order to study questions regarding how pupils live and learn democracy in these contexts from gender and social class perspectives. Ethnographic methodology was applied, allowing in-depth investigation of these processes in the day-to day-lives of pupils of the two classes.

Methods

Classes were selected for this study and others in the project, to cover a variety of programmes in terms of gender and social class. In this study two classes in the first year of study at the same upper secondary school, here named Ulmusskolan, were followed over one academic year, 2008-09; one from the vocational Child and Recreation (BF) programme and one from the academic Natural Science (NV) programme.

The BF programme primarily attracts, at a national level, girls of a working class background from homes where the parents usually lack a higher education background (Lidegran et al., 2006). The pupils themselves have among the lowest levels of admission points from compulsory school (Skolverket, 2012a). This was also the case for the 17 girls and 4 boys in this study's BF class. Changes in the employment market have resulted in a requirement for several years of higher education for most occupations that the programme prepares pupils for, such as pre-school teacher, leisure-time pedagogue, social worker and police officer (Skolverket, 2000a). This is one of the vocational programmes with the highest proportions of pupils, 29%, who continue to higher education within three years of finishing gymnasium (Skolverket, 2012c).

Nationally, boys and girls apply to the NV programme in equal numbers (Lidegran et al., 2006), and a significant majority come from an upper middle class background and have parents with a high level of higher education (Broady et al., 2009). The pupils themselves have among the highest levels of admission points from compulsory school (Skolverket, 2012a). This was also the case for the 14 girls and 16 boys in this study's NV class. Key objectives of the NV programme are that pupils should develop a scientific attitude and be prepared for higher education (SKOLFS 1999:12). The programme has by far the highest proportion of pupils (80 %) who enter higher education within three years of finishing gymnasium (Skolverket, 2012c).

A critical ethnographic approach was applied in the study, and the empirical material consists of observations, conversations, interviews and (to a lesser extent) relevant documents. Data in the form of field-notes from 268 lessons (spanning 281 hours in total) were produced over the entire academic year. In addition, notes were taken during breaks and certain whole-school activities. Further, transcripts were prepared of 18 group interviews with pupils, two group and three individual interviews with teachers, and individual interviews with head teachers. Interviews were conducted during the spring semester and covered both general questions and specific events that had been observed during the autumn semester, regarding pupil influence and democracy-fostering teaching. The documents used included various types of official guidelines, pupils' assignments, invitations for students to participate in pupil councils, evaluations and teaching materials. These were collected continuously throughout the study year and were used solely to acquire complementary information about events that took place during teaching.

Collected data were continuously analysed during the course of the entire study, using empiricism and theory interactively; the empirical analysis being dependent on the theories used without being entirely subject to them (cf. Trondman, 2008). For example, meticulous diary entries, which were made in parallel with the writing-up of field-notes and interviews, with both methodological and theoretical reflections, contributed strongly to this process. In the analysis NV pupils have been treated as middle class and the BF pupils as working class. This is an oversimplification, as most rather than all of the BF class were working class. However, in line with Skeggs (1999), I suggest that such generalisation of class background can clarify the manner in which it influences (and reflects) conflict, power and inequality rather than simply the organisation of day-to-day activities. Furthermore, I assume, together with Ambjörnsson (2004), that the few pupils in the BF class who did not have a working class background, are constructed, and construct themselves, as BF pupils (and thus as working class pupils), through their choice of programme.

Results and Concluding Remarks

Teaching Students about Democracy and Critical Scrutiny

The teaching about democracy appeared generally to be unplanned, unreflecting and to have a marginalised position as a result of a perceived lack of time, but the reasons given for this differed to some extent between the classes. The main reason given by teachers of the NV class was the high demands placed on the pupils in terms of factual knowledge required for higher education, while the main reason cited by teachers of the BF class was a concern for the pupils' wellbeing. However, in both classes the boundaries between different assignments were clear. All teachers also expressed uncertainty and notable difficulties in democracy-fostering teaching. It may seem incongruous that teachers do not plan and evaluate an element of their activities, either individually or collaboratively, which they find particularly difficult to conduct. However, this is not a reflection of individual teachers' work, but rather of the pedagogic codes, which (without being openly expressed) govern what is considered the key priority, i.e. academic performance in the NV programme and care in the BF programme (see Bernstein, 2000). The strong classification affected and reflected a clear, and apparently obvious, separation of academic, pupil welfare and democracy priorities. This meant that academic content was planned without consideration for democracy questions, and that pupils' difficulties were treated as private matters unconnected to more structural values.

The school subjects of social studies and recreational studies both contained content that touched on democracy issues. Democracy was presented in the teaching of these subjects in the form of factual information concerning formal democratic structures and processes based in the parliamentary system and future exercise of influence, and the key political actors were portrayed, without problematisation, as Caucasian men with power in society. Further, democracy was described throughout in terms of consensus rather than protest, and more critical attitudes and strategies that young people could potentially use to exert influence in their everyday lives were marginalised. Regarding the view of pupils as influencing agents, certain patterns were apparent among both sets of teachers. Both the rights of pupils in the present and what they could potentially contribute to teaching situations were largely neglected, because of their immaturity (they could not be trusted to exercise influence in a sufficiently responsible way) and because of the pupils' lack of knowledge, in comparison to the teacher's, respectively. On the other hand, there were differences between classes in the reasons teachers cited as the causes for these attitudes. For the BF class the main reason was the pupils' stated difficulties, arising from concerns about what they could and could not manage, while for the NV class the

main reason was the teachers knowing best what the pupils required to perform as well as possible in school. Thus, the focus of democracy-fostering teaching lay, in both classes, on being future citizens (Gordon, 2006a), although with very different conditions for this perceived future.

Instruction in critical scrutiny generally lay within school subject assignments as the inculcation of a scientific attitude, with little scrutiny of teaching. Abilities to scrutinise critically, write analytically and problematise within the subject matter at hand resulted in the highest grades, while pupils felt that critical scrutiny of teaching could lead to lower grades, particularly pupils in the NV class. Regarding instruction in critical scrutiny there were also significant differences between the classes: the NV class received more extensive and clearer instruction than the BF class, a greater emphasis was laid on the benefit of this knowledge in preparation for higher education, and it was presented with a significantly higher level of difficulty, complexity and context independence. Here there are great similarities with findings of some contemporary investigations of vocational and academic programmes (e.g. Norlund, 2009; Rosvall, 2011b). Sometimes the content presented to the BF class was so simplified that it ran the risk of being incorrect. For example, Wikipedia was recommended uncritically to the BF pupils as a good, reliable source of information, while NV pupils were expected to check the raw sources of the information if they were going to use it.

There were also major differences between the classes in how successfully the pupils analysed and critically scrutinised material in assignments: the NV pupils consistently achieved high results and the BF pupils low results. On one occasion a particular effort was made prior to a whole-school test in Swedish, where the teacher clearly and repeatedly went through what analysis was, what was expected of them etcetera. As with pupils in Holland's (1983) study, several BF pupils were able to discuss critically and express themselves in a more abstract and context-independent manner in this test than in other situations. Bernstein (1990) attributes such phenomena to the pupils being able to learn the realisation rules. This involves planning from the position that pupils are able to learn that which is required and to provide them with the tools to understand knowledge, in this case within the vertical discourse, rather than starting from assumptions about what pupils cannot do.

Evaluations did not offer opportunities to scrutinise teaching either, but appeared above all to be a means of control and fostering the pupils' development as self-regulating citizens. These evaluations primarily covered pupils' own learning or scrutiny of classmates' efforts, often without any connection to pedagogical activities. The consistently strong connection to course goals and grading criteria was seen by pupils as being a demand to write in the correct way rather than an invitation to criticize the teaching.

Teaching Students in Democracy

Generally speaking there was no planned instruction about exercising influence by “living democracy”, as it is termed, either. Over the year the pupils had few opportunities to practice collective decision-making or participating in formal democratic arenas. Their formal influence via the pupils’ council was practically nonexistent and seemed to completely lack advocates, but it had not been replaced by any other organised influence exercising body at Ulmusskolan. The invitations to exert influence that did occur had an individual stamp and focussed on matters such as pupils’ choices in assignments within frameworks set by the teacher. Neither did pupils have any opportunity, in this form of influence, which arose for individuals or small groups of pupils, to learn from listening to one another’s strategies and deliberations in the classroom (cf. Österlind, 1998). Since no planned teaching took place, pupils also received no opportunity to learn strategies for arguing or pursuing issues. Thus, pupils who did not already possess a feeling of agency had no possibility to develop one in school. In this respect, the formal influence channels offered an important context for the NV pupils: the scheduled “class hours” provided a regular opportunity for pupils to raise questions that were not subject-related and discuss them together, and with class teachers, during their collective activities during the autumn semester (cf. Öhrn, 1998).

The responsibilities and duties of pupils, to act like a citizen (Gordon, 2006a), were consistently stressed, while their rights in the present were downplayed. The framing was strong in terms of the regulative discourse, that is, how pupils should act on invitations. It was also prominent in one of the few occasions when pupils were instructed in how they could exert influence. This concerned the NV pupils being instructed by one of the class teachers in how they could use a small representative group in negotiations with another teacher on the subject of teaching. The class teacher’s intentions appeared to be twofold; on the one hand the pupils were given the opportunity to continue influencing and pursuing their questions. On the other hand responsible action was emphasised, where the pupils were to show consideration for the teacher’s vulnerability and feelings through not being too many, and in this case it was more a question of avoiding rebellious actions that went against the framing of the programme.

Generally, invitations for pupils to exert influence primarily concerned matters outside the school’s key activities, for example issues related to pupils’ well-being, such as the refreshments served during class hour each week. For questions regarding teaching, where subject matter was stressed as being especially difficult for pupils to affect, the influence was marginal. However, there were significant differences between the classes in what the pupils were directly, and more importantly indirectly, invited to exert influence over related to contextual circumstances, such as the programme’s

codes (notably the ‘visibility’ of the pedagogy) and the focal subject’s classification and framing. This is described in more detail, and related to pupils’ attempt to exert influence, in the next section.

Pupils’ Attempts to Exert Influence

Pupils in both classes wished and attempted to exert influence in school, and they generally wished to have more influence than they were invited to have. There were several similarities between the classes in both the methods they used and what they regarded as assets when they attempted to exert influence. They often made use of dialogue with teachers where it was important for the teachers to listen to their concerns, act as a sounding board and provide inspiration for possible strategies. Support from classmates, through knowing that others shared one’s opinions and could participate in discussions with the teacher, were also important in this respect (cf. Berggren, 2001; Gordon, Lahelma & Holland, 2000b; Mac an Ghaill, 1994; Öhrn, 1998). All interviewed pupils also stressed the importance of banding together when they wished to exert influence. Some previous studies indicate that, in certain contexts, this collective viewpoint is more prevalent in groups of a working class background (e.g. Öhrn, 1998), but no such trend was observed in this study. However, several NV pupils stated that they were primarily prepared to act together to address issues that were of immediate relevance to them, and not, for example, in long-term efforts to address issues affecting the whole school in the pupils’ council. There were also several similarities in what pupils in the two classes wished to influence. Most of them expressed a wish to participate in influencing various routines or practices in the school, including those related to food and the environment (via the pupils’ council) and refreshments during class hours. Other common concerns (in both classes) were related to the teaching, including the difficulty level and pace of teaching, long-term exam planning and both the scale and number of assignments.

There were, however, significant differences between the classes, in terms of the questions that were brought up and what was possible for them to change in relation to contextual circumstances. There were, for example, gender-related differences in the pupils’ approaches in different situations. In direct attempts to exert influence with teachers only a few girls in the BF class, but fairly large numbers of both girls and boys in the NV class, participated in the general discussions. This numerical difference between the classes seemed to be due to differences in feelings of agency (Gordon, 2006a), which, in turn, were related to what was seen as legitimate ways of arguing about these questions in school (Bernstein, 2000). In both classes girls predominantly took a responsibility-based role, which may be partly related to the traditional separation of roles between women and men (Walkerdine, 1990), and partly to education today being so clearly necessary

for girls' future careers (see Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Differences in responsibility were observed primarily between the two groups of boys. The BF boys renounced practically all influence, and hence responsibility, and talked about study issues and their own learning as matters beyond their control, and rather as matters that were the teachers' responsibility (cf. Arnot & Reay, 2004). In contrast, the NV boys participated along with the girls in a similarly responsible way, although only so far as it concerned questions of significance to them. However, they were more relaxed when their grades (the most important aspect of their education for them) seemed secure, but they felt the quality of teaching was low, arguing that it was nice to take it easy sometimes (cf. Francis, Skelton & Read, 2010).

Generally, there were significant differences between the two classes in terms of approach and content in their attempts to exert influence, as well as in the results of these attempts. These were related, in both classes, to the various subjects' classification and framing. For example, mathematics was a strongly classified subject encompassing a form of knowledge within the vertical discourse that seemed almost impossible to influence. However, the strength of the classification and the framing in classroom activities (in terms of demands, pace and difficulty level) differed between the programmes. In the BF class, indirect, not openly confrontational attempts to exert influence occurred on a daily basis, for example through pupils wasting time and forgetting work materials. Such actions have been strongly noted in previous studies, and appear to typify working class girls' resistance actions, but also boys, in a school environment (e.g. Anyon, 1983; Davies, 1984; Griffin, 1985; Mac an Ghaill, 1988; McRobbie, 2000). The BF class also exploited a modality of invisible pedagogy with such diffuse time and responsibility boundaries as to practically invite time wasting. In the NV class, in contrast, the pupils as a group often quickly worked out which realisation rules applied in different subjects, for example as regards time. In their attempts to exert influence the NV pupils generally asked a question, and if the teacher's reaction was understood as negative they quickly retreated. This practice was instead characterised by a modality of visible pedagogy where the teacher, on repeated occasions, clearly trained the pupils to understand and follow the applied framework.

There were also differences between the classes in terms of what pupils were able to influence. Generally, in terms of the results of attempts to exert influence, the BF pupils were most successful when they wished to reduce the pace and difficulty level than when they wished to get more out of their education, while the reverse applied for the NV class. BF pupils also found it easier to articulate their feelings, and what tasks they could not manage, with arguments centred on their ill-health, than they did to express their dissatisfaction with a programme content that did not meet their expectations. NV pupils' arguments were instead concerned exclusively with

teaching and the study situation. In the care-stressed code of the BF programme, with accommodating teachers who were primarily concerned with pupils' difficulties and ill-health rather than their academic performance, some girls describe it as being almost impossible to picture themselves as ambitious and high-performing pupils. In contrast, within the performance-focused code of the NV class, it was very difficult for pupils to influence the teaching situation when they wished to reduce demands placed on them, but much easier when they wished to increase such demands.

In summary, the results of this study do not wholly support the rather consistent indications from previous research that NV pupils do not wish to exercise influence but leave the decision-making to the teacher (e.g. Bertilsson, 2007), while BF pupils have influence over the form and content of school activities (e.g. Skolverket, 1998). In attempts to elucidate power relationships in these influence processes, it has been important to analyse the pupils' voices in relation to the pedagogical context (see Arnot & Reay, 2007; Bernstein, 1990). The results clearly show that the NV pupils were more or less trained to abstain from attempting to exert influence if they wanted to perform well, and that otherwise they were wasting time (cf. Fielding, 2004), while the pupils on several occasions acted collectively and used all means they saw possible to participate and exert influence. Although it may seem at first glance that BF pupils have more influence over teaching than the NV pupils, they really have more influence over avoiding teaching than over acquiring more suitable teaching for their methods of learning and performing in school. In other words, the BF pupils largely cement their already low position in upper secondary school and later in society.

Classed and Gendered Contexts with Different Destinations

The democracy-fostering teaching and influence processes examined in this study reflect how power and control operate in modern Swedish upper secondary school and how the separation of labour in society is reproduced in school. The two programmes analysed here as different pedagogic codes appear as two differently gendered and class-stratified environments with different destinations after school (see Bernstein, 2000).

In the NV programme the pedagogical activity is clearly geared towards higher education. The programme is, for example, very strongly classified as preparatory for university, and it is the upper secondary school programme that has by far the highest proportion of pupils who carry on to higher education (Skolverket, 2012c). In the generally strong framing a scientific attitude was transferred to the pupils in almost all of the teaching covered by this study. Via a generally visible pedagogy both girls and boys are trained not only in learning subject-specific knowledge but also in a study attitude that involves working hard and subjugation to high demands with the clear

and repeatedly stressed motivation that it guarantees access to higher education.

What the BF programme aims to do does not come through as clearly. The programme is, for example, weakly classified, and appears to be a vocational programme without available employments after school. In terms of future career and status prospects, there are significant differences among the vocational programmes related to gender. In the male-dominated vocational programmes, of which there are a significantly higher number, qualifications required for employment are generally upper secondary school level, while the female-dominated equivalents, including the one considered here, often require higher education (see Arnesen et al., 2008). Furthermore, the boys can also forward to relatively highly paid work, considering their level of education, while the opposite applies to the girls, who largely have relatively low-paying work options, often within the public sector. Another factor contributing to the weak classification and unclear aims of the BF programmes is the form of care apparent in the BF programme's code, which has similarities to what Skeggs (1999) terms caring for on a private level. The main motives for this form of care were often based, more or less explicitly, on the pupils' stated difficulties rather than on any future purpose. Thus, the care trap that Walkerdine (1990) warns that teachers may fall into when focusing on personally directed care in school, also seems to run the risk of setting a trap of low expectations and achievement for pupils on this female-dominated programme.

Generally, there also appear to be significant differences between the NV and BF programmes in terms of opportunities for pupils to perform well academically, regardless of what they achieved or required in order to learn optimally. For example, the NV pupils were allowed to borrow calculators in school, but not the BF pupils, although the latter clearly required them to perform well in maths tests and had the lowest cultural capital at home. They also had significantly less study time together with a teacher than the NV pupils. Substantial opportunities for making choices and taking personal responsibility for organising time were given to the BF pupils, but the academic expectations placed on them were low, while the opposite applied to NV pupils. Furthermore, the BF class received minimal help, via their pedagogical activities, with re-contextualisation in accordance with what was required for academic performance at upper secondary school level, and subsequently higher education, while the NV class generally received a lot of such help. In terms of Bernstein's (2000) explanatory models this reflects symbolic power and control that is not clearly visible. The abovementioned inequalities in conditions seem in practice to be individual level- rather than class-level differences; some pupils being seen as having learning difficulties while others can more easily learn and perform in school.

Generally, the content of the BF class's programme appeared to be preparatory for neither employment nor higher education, but had rather vague aims. There were, for example, major differences in this respect between this care-oriented programme and the Vehicle Programme examined in another study (Hjelmér, Lappalainen & Rosvall, 2010). The latter had a clear practical orientation towards a professional career in workshop sessions, while the BF pupils had to sit in the classroom and read and write about their future work. However, there were also significant differences in the preparation of the BF and NV classes for higher education. The NV pupils benefited from intense preparation, for example in the form of report writing and source criticism, while the BF pupils received infrequent, and then often simplified, instruction in similar assignments.

Several girls in the BF class expressed dissatisfaction with a course that did not meet their expectations and they saw as boring and often of little benefit. This dissatisfaction and what they wished for instead, was difficult for them to express in ways that could reach the teacher. In the unplanned democracy-fostering activities too, they did not receive any help from teachers in developing ways to express the demands they wished to place on their education. They were instead, in common with the women of working class background included in Skeggs' (1999) study, more often occupied with articulating their own shortcomings. The observations regarding this study's BF class do not support quite consistent previous findings of both a separation between theoretical and practical elements of education, and that pupils on vocational programmes and/or of working class background are opposed, above all, to the more theoretical elements in education (e.g. Hill, 2007; Högberg, 2009; Kryger, 1990). Rather than being drawn (or opposed to) theory or practice, their concerns centred on what Bernstein (2000) terms orientation to meaning; what mattered to them was that their education should create meaning and live up to expectations. The pupils wished to obtain useful knowledge in order to be able to work with children and young people, and good preparation for this would include both theoretical and applied assignments. The results are, however in line with some contemporary findings, that pupils on vocational programmes wish to get more out of their education (Korp, 2012; Rosvall, 2011b).

Finally, I would like to stress that this is a study built on critical theories. This means that I have critically scrutinised the unified upper secondary school system of the time of the study, in which all programmes included common core-subjects that provided preparation for higher education (Utbildningsdepartementet, 1994). I strongly favour such a system, because it incorporates a desire to even out inequalities in pupils' conditions, and favour it significantly more than the system that now prevails, *Gy2011*, which separates pupils at an earlier stage (see Lundahl et al., 2010). In fact, in the present system pupils on the BF programme must choose certain of

the optional courses themselves to meet higher education requirements, despite the poor current state of the employment market.

However, the results of this study show that equality cannot be achieved by simply putting desires to even out inequalities in a reform. It also demands a change in classification and framing, that is the ways in which power and control are divided in upper secondary school as an extension of the division of labour in society. In order to analyse the current situation and required changes it is crucial, as in this study, to consider not only pupil's voices, their demands and attempts to exert influence, but also the voice of the pedagogic practice (see Arnot & Reay, 2007; Bernstein, 1990). For example, who had influence over what in the classes followed in this study was principally related to the programmes' gender and class profiles, and to the pupils' expected positions in society.

Litteratur

- Ahrén, Jennie C. & Lager, Anton (2012). Ungdomars psykosociala hälsa. I: Mikael Rostila & Susanna Toivanen (red.) *Den orättvisa hälsan. Om socioekonomiska skillnader i hälsa och livslängd*. Stockholm: Liber.
- Alderson, Priscilla (2000). School students' views on school councils and the daily life at school. *Children and Society* 14(2), 121-134
- Allodi, Mara; Almgren, Ellen; Amná, Erik; Ekman, Tiina; Eriksson, Cecilia; Johansson, Susanna; Theodorsson, Niklas; Munck, Ingrid & Zetterberg, Pär (2007). Ungas demokratiskolor i internationell belysning. I: *Resultatdialog 2007: Forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Almgren, Hans; Højelid, Stefan & Nilsson, Erik (1995). *Reflex. Samhällskunskap för gymnasieskolan*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Amadeo, Jo-Ann; Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Husfeldt, Vera & Nokolova, Roumiana (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag. (akademisk avhandling)
- Antikainen, Ari (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 229-243.
- Anyon, Jean (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. I: Stephen Walker & Len Barton (red.) *Gender, class & education*. Basingstoke: The Falmer Press
- Apple, Michael W. & Beane, James A. (2007). Lessons from democratic schools. I: Michael W. Apple & James A. Beane (red.) *Democratic schools. Lessons in powerful education*. Portsmouth: Heineman
- Arnesen, Anne-Lise; Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys' underachievement. *Nordisk pedagogik* 28(1), 1-14
- Arnot, Madeleine (1995). Bernstein's theory of educational codes and feminist theories of education: A personal view. I: Alan R. Sadovnic (red.) *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Arnot, Madeleine (2002a). The complex gendering of invisible pedagogies: social reproduction or empowerment? *British Journal of Sociology of Education* 23(4), 583-593
- Arnot, Madeleine (2002b). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London and New York: Routledge Falmer
- Arnot, Madeleine (2006a). Freedom's children: A gender perspective on the education of the learner citizen. *International Review of Education* 52(1), 67-87
- Arnot, Madeleine (2006b). Gender voices in the classroom. I: Christine Skelton, Becky Francis & Lisa Smulyan (red.) *The Sage handbook of gender and education*. London: Sage Publications
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Deliyanni, Kiki & Ivinson, Gabrielle (2000). Changing femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres. *European Journal of Women's Studies* 7 (May), 149-168.
- Arnot, Madeleine & Dillabough, Jo-Anne (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry* 29(2), 159-189.
- Arnot, Madeleine & Dillabough, Jo-Anne (2000). *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship*. London: RoutledgeFalmer.

- Arnot, Madeleine & Reay, Diane (2004). The framing of pedagogic encounters: Regulating the social order in classroom learning. I: Johan Muller; Brian Davies & Ana Morais (red.) *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer.
- Arnot, Madeleine & Reay, Diane (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. I: Rob Moore; Madeleine Arnot; John Beck & Harry Daniels (red.) *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. New York and London: Routledge.
- Arnot, Madeleine & Reay, Diane (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3), 311-325.
- Ball, Steven (1984). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. I: Martyn Hammersley & Peter Woods (red.) *Life in School. The Sociology of Pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, Deborah L., Goffney, Imani M. & Bass, Hyman (2005). The role of mathematics instruction in building a socially just and diverse democracy. *The Mathematics Educator* 15(1), 2-6.
- Beach, Dennis (1995). *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Beach, Dennis (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, Dennis (1999a). Matematikutbildningens politik och ideologi. *Nämnamnaren* 26(3), 56-61.
- Beach, Dennis (1999b). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(4), 349-365.
- Beach, Dennis (2008). The paradoxes of student learning preferences. *Ethnography and Education* 3(2), 145-159.
- Beach, Dennis (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education* 5(1), 49-63.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2011). Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313-327.
- Becker, Howard S. (1970). *Sociological work: Method and substance*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Berge, Britt-Marie (1999). The maternal nurturance trap. I: Gunn Elisabeth Birkelund; Anne Kathrine Broch-Due & Ann Nielsen (red.) *Ansvar & protest. Kjønn, klasse og utdanning i senmoderniteten*. Sociologisk institutt, universitetet i Bergen.
- Berggren, Inger (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Berglund, Ingrid (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbeters yrkesutbildning*. Stockholms universitet (akademisk avhandling).
- Bergman, Lotta (2009). Varför glömmar man pennan? I: Lotta Bergman, Eva Hultin, Gunilla Molloy & Stefan Lundström (red.) *Makt, mening, motstånd*. Stockholm: Liber.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare. En studie av lärarstudenters demokratiuppfattningar*. Karlstads universitet (akademisk avhandling).
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control, Volume III: Towards a theory of educational transmissions* (andra upplagan). London: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, Basil (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I: Basil Bernstein och Ulf P. Lundgren (red.) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control, Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1995). A response. I: Alan R. Sadovnic (red.) *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Bernstein, Basil (1997). Official knowledge and pedagogic identities. I: Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl (red.) *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research*. Umeå universitet.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (reviderad upplaga) Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bertilsson, Emil (2007). *Lärarna på skolans kungsväg: Om det naturvetenskapliga programmet på några gymnasier i Uppsala*. SEC, EDU, Uppsala universitet.
- Birzėa, César; Kerr, David; Mikkelsen, Rolf; Froumin, Isak; Losito, Bruno; Pol, Milan & Sardoc, Mitja (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Larsen, Kirsten (1985). *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Universitetet i Oslo.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa Bokförlag (akademisk avhandling).
- Bliiding, Marie; Holm, Ann-Sofie & Häggglund, Solveig (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Fritzes.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourne, Jill (2003). Vertical discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal* 2(4), 496-520
- Broady, Donald & Mats Börjesson (2006). En social karta över gymnasieskolan. *Ord & Bild* 2006(3-4), 90-99.
- Broady, Donald; Börjesson, Mats; Bertilsson, Emil; Larsson, Esbjörn; Lidegran, Ida & Nordqvist, Ingrid (2009). Skolans kungsväg: Det naturvetenskapliga programmens plats i utbildningssystemet. I: *Resultatdialog 2009: Aktuell forskning om lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat. Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstads universitet (akademisk avhandling).
- Bronäs, Agneta (2000). *Demokratins ansikte. En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholms universitet (akademisk avhandling)
- Bronäs, Agneta (2003a). Demokratins ansikte – Vilken bild av demokrati visas i samhällskunskapsböcker för gymnasiet? I: Britta Jonsson & Klas Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Bronäs, Agneta (2003b). Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran? I: Staffan Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber
- Brunmark, Åsa (2010). Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande. *Utbildning & Demokrati* 19(2), 77-96.
- Båth, Sten (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).

- Carlbaum, Sara (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Umeå universitet (akademisk avhandling)
- Carlsson, Lena (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö universitet (akademisk avhandling)
- Christiansen, Iben Maj (2008). Some tensions in mathematics education for democracy. I: Bharath Sriraman (red.) *International perspectives on social justice in mathematics education*. Missoula: The University of Montana.
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket: En empirisk studie av läraryrkets yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Linköpings universitet (akademisk avhandling).
- Colnerud, Gunnel (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige* 9(2), 81-98.
- Colnerud, Gunnel (2007). Gruppens obönhörliga brist på demokrati. I: Charlotta Einarsson; Eva Hammar Chiriac; Gunilla Jedeskog; Tobias Lindberg & Marcus Samuelsson (red.) *Det enkla är det sköna – En vänbok till Kjell Granström*. Linköpings universitet.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Danell, Mats; Klerfelt, Anna; Runevad, Karin & Trodden, Katarina (1999). *Inflytandets villkor: En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Statens skolverk.
- Davies, Lynn (1984). *Pupil power: Deviance & gender in school*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Davies, Lynn (1994). Can students make a difference? International perspectives of transformative education. *International Studies in Sociology of Education* 4(1), 43-56.
- Davies, Lynn (1999). Comparing definitions of democracy in education. *Compare: A journal of Comparative and International Education* 29(2), 127-140.
- Davies, Lynn (2002). Pupil voice in Europe. I: Michele Schweisfurth, Lynn Davies & Clive Harber (red.) *Learning democracy and citizenship: International experiences*. Oxford: Symposium Books
- Davies, Lynn & Kirkpatrick, Gordon (2000). *A review of pupil democracy in Europe*. Birmingham: University of Birmingham.
- Delamont, Sara (1995). Bernstein and the analysis of gender inequality: Considerations and applications. I: Alan R. Sadovnic (red.) *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Delamont, Sara (2008). For lust of knowing – observation in educational ethnography. I: Geoffrey Walford (red.) *How to do educational ethnography*. London: the Tufnell Press.
- Delamont, Sara & Hamilton, David (1984). Revisiting classroom research, a continuing cautionary tale. I: Sara Delamont (red.) *Readings on interaction in the classroom*. London: Methuen.
- Delamont, Sara & Galton, Maurice (1986). *Inside the secondary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2007). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber
- Denvall, Verner (1999). Elevinflytandets realiteter. I: Erik Amnå (red.) *Det unga folkstyret*, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Diaz, Mario (2001). Subject, power and pedagogic discourse. I: Ana Morais; Isabel Neves; Brian Davies & Harry Daniels (red.) *Towards a sociology of pedagogy*.

- The contribution of Basil Bernstein to research.* New York: Peter Lang Publishing.
- Dillabough, Jo-Anne & Arnot, Madeleine (2000). Feminist political frameworks: New approaches to the study of gender, citizenship and education. I: Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (red.) *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship.* London: RoutledgeFalmer.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Dovemark, Marianne (2011). Can this be called democracy? I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary school.* London: the Tufnell Press.
- Ekman, Joakim (2011). *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.
- Ekman, Joakim & Todosijević (2003). *Unga demokrater: En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden.* Stockholm: Skolverket
- Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola.* Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Elvstrand, Helene (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete.* Linköpings universitet (akademisk avhandling).
- Englund, Boel (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), 327-348.
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar.* Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2003). Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal. I: Britta Jonsson & Klas Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005). Det goda samtalets potentialer – om klassrummet som diskussionsarena. I: *Utbildningsvetenskap 2005 – Resultatdialog och framåtblick.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Eriksson, Cecilia (2006). "Det borde vara att folket bestämmer". *En studie av ungdomars föreställningar om demokrati.* Örebro universitet (akademisk avhandling).
- Evans-Pritchard, Edward E. (1964). *Social anthropology and other essays.* New York: Free Press of Glencoe.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation.* Malmö: Liber
- Fielding, Michael (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in twenty first century schooling? *Forum* 43(2), 100-110.
- Fielding, Michael (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30(2), 295-311.
- Fine, Michelle (1992). *Disruptive voices: The possibilities of feminist research.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fine, Michelle & Weis, Lois (2003). *Silenced voices and extraordinary conversations: Re-imagining schools.* New York: Teachers College Press.
- Forsberg, Eva (1995). Elevers inflytande över skolarbetet. *Utbildning & Demokrati* 4(1), 72-96.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten.* Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Francis, Becky; Skelton, Christine & Read, Barbara (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: How do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal* 36(2), 317-340.

- Friberg, Solveig & Jonsson, Maj Lis (1999). *Fritidskunskap*. Stockholm: Liber.
- Fritzén, Lena (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati* 12(3), 67-88.
- Fritzell, Johan & Lundberg, Olle (2007) *Health inequalities and welfare resources: Continuity and change in Sweden*. Bristol: Policy Press.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society*. Berkely: University of California Press.
- Gordon, Tuula (2006a). Girls in education: Citizenship, gender and emotions. *Gender and Education* 18(1), 1-15.
- Gordon, Tuula (2006b). Gender and Citizenship. I: Christine Skelton, Becky Francis & Lisa Smulyan (red.) *The Sage handbook of gender and education*. London: Sage Publications.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet (2003). Nation space: The construction of citizenships and difference in schools. I: Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (red.) *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: the Tufnell Press.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000a). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000b). Friends or foes? Interpreting relations between girls in schools. I: Geoffrey Walford & Caroline Hudson (red.) *Genders and sexualities in educational ethnography*. Greenwich, Connecticut: JAI.
- Gordon, Tuula; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik* 26(1), 3-15.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Beach, Dennis (2003). Introduction Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. I: Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (red.) *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: the Tufnell Press.
- Grannäs, Jan (2011). *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Griffin, Christine (1985). *Typical girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hansson, Kristian & Lundahl, Lisbeth (2004). Youth politics and local constructions of youth. *British Journal of Sociology of Education* 25(2), 161-178.
- Hellsten, Jan Olof & Pérez Prieto, Héctor (1998). *Gymnasieskola för alla ... andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Skolverket.
- Hey, Valerie (1997). *The company she keeps: An ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University Press
- Hill, Margreth (2007). Coola pojkar pluggar inte. I: Jonas Olofsson (red.) *Utbildningsvägen – vart leder den?* Stockholm: SNS Förlag.
- Hjelmér, Carina (2010). Att återföra forskning till elever, lärare och rektorer. I: Anne-Lise Arnesen & Lisbeth Lundahl (red.) *Metoder i forsknings- og utviklingsarbeid i utdanning og lærerutdanning*. Høgskolen i Østfold, Rapport 2010:11, s 67-75.
- Hjelmér, Carina (2011a). Collective actions in the Natural Science Programme. I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary school*. London: the Tufnell Press.
- Hjelmér, Carina (2011b). Negotiations in the Child and Recreation Programme. I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence*

- and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary school.* London: the Tufnell Press.
- Hjelmér, Carina; Lappalainen, Sirpa & Rosvall, Per-Åke (2010). Time, space and young people's agency in vocational upper secondary education: A cross cultural perspective. *European Educational Research Journal* 9(2), 245–256.
- Hjort, Katrin (1984). *Pigepædagogik - ? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet.* Köpenhamn: Gyldendal.
- Holland, Janet (1983). Sociala skillnader och förståelse av innebörd. I: Basil Bernstein och Ulf P. Lundgren (red.) *Makt, kontroll och pedagogik.* Lund: Liber Förlag.
- Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan – en studie om femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Holm, Ann-Sofie (2009). Ungdomars syn på kön – nu och då. I: Inga Wernersson (red.) *Genus i förskola och skola. Om förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborgs universitet.
- Holm, Ann-Sofie & Öhrn, Elisabet (2007). Crossing boundaries? Complexities and drawbacks to gendered success stories. I: Marie Carlsson; Annika Rabo & Fatma Gök (red.) *Education in "multicultural" societies: Turkish and Swedish perspectives.* Istanbul: Tauris
- hooks, bell (2000). *Where we stand: Class matters.* New York and London: Routledge
- Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea-Maria (2007). *Professionell vägledning – Med samtal som redskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, Ronny (2009). *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen.* Linköpings universitet (akademisk avhandling)
- Jackson, Carolyn (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-50.
- James, Allison & Prout, Alan (2001). *Constructing and reconstructing childhood.* London: Routledge Falmer.
- Jeffrey, Bob & Troman, Geoff (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Jenkins, Celia M. (1989). *The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship 1920-1950.* Institute of Education, London University (unpublished PhD thesis).
- Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Jormfeldt, Johanna (2011). *Skoldemokratiens fördolda jämställdhetsproblem: Eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola.* Linnéuniversitetet Växjö (akademisk avhandling).
- Kamperin, RoseMarie (2005). *Försök att påverka – Delrapport 1. En empirisk studie av ungdomars vilja och möjlighet att förändra: analys av tre påverkanssituationer i skolmiljö.* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion.* Malmö högskola (akademisk avhandling).
- Korp, Helena (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 21-37
- Korp, Helena (2012). "I think that I would have learnt more if they had tried to teach us more". *Ethnography and Education*, 7(1), 77-92

- Kryger, Niels (1990). Drengepædagogik? I: Helle Jacobsen & Lis Højgaard (red.) *Skolen er køn*. Köpenhamn: Ligestillingsrådet.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2003). Strong Nordic women in the making? Gender policies and classroom practices. I: Dennis Beach; Tuula Gordon & Elina Lahelma (red.) *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: the Tufnell Press.
- Larsson, Hans Albin (2003). Från illusion till konkretion? Om förutsättningarna för demokratiföstran i skolan och i lärarutbildningen. I: Britta Jonsson & Klas Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1993). Initial encounters in formal adult education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 6(1), 49-65.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* (32)1, 25-38.
- Lemar, Signild (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasiorganisation*. Umeå universitet (akademisk avhandling).
- Lidegran, Ida (2009). *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Lidegran, Ida; Börjesson, Mats; Nordqvist, Ingrid & Broady, Donald (2006). I korsningen mellan kön och klass: Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle. I: *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro universitet (akademisk avhandling).
- Lofors-Nyblom, Lottie (2009). *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. Umeå universitet (akademisk avhandling).
- Lund, Stefan (2006). *Marknad och medborgare – Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö universitet (akademisk avhandling)
- Lundahl, Lisbeth (2008). Skilda framtidsvägar – perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati* 17(1), 29-51.
- Lundahl, Lisbeth (2011). Swedish upper secondary education: Policy and organisational context. I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic Studies in upper secondary school*. London: the Tufnell Press.
- Lundahl, Lisbeth; Erixon Arreman, Inger; Lundström, Ulf & Rönnberg, Linda (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education* 45(1), 49-62.
- Lundin, Sverker (2008). *Skolans matematik – En kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Lundström, Mats (1999). Demokrati i skolan? I: Erik Amnå (red.) *Det unga folkstyret*, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Lynch, Kathleen & Lodge, Anne (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. London: RoutledgeFalmer.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1988). *Young, gifted and black: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1994). *The making of men*. Buckingham: Open University Press.
- McRobbie, Angela (2000). *Feminism and youth culture* (andra upplagan). Basingstoke: Macmillan.
- Morgan, David (1998). *The focus group guidebook. The focus group kit, no 1*. Thousand Oaks: Sage

- Namukasa, Immaculate (2004). School mathematics in the era of globalization. *Interchange: A Quarterly Review of Education* 35(2), 209-227.
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Nyroos, Mikaela; Rönnerberg, Linda & Lundahl, Lisbeth (2004). A matter of timing: Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 743-758
- Nyström, Eva (2007). *Talking and taking positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. Umeå universitet (akademisk avhandling)
- Olson, Maria (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköpings universitet (akademisk avhandling).
- Orr, Dominic; Gwosć, Christoph & Netz, Nicolai (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers demokratiska kompetens. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) – samhällsorienterande ämnen*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Paechter, Carrie F. (1998). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Pateman, Carole (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge University Press.
- Pateman, Carole (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity Press.
- Pedersen, Helena (2007). *The school and the animal other. An ethnography of human-animal relations in education*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Pellegrino, James W. & Goldman, Susan R. (2008). Beyond rhetoric: Realities and complexities of integrating assessment into classroom teaching and learning. I: Carol Anne Dwyer (red.) *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reay, Diane (2006). Compounding inequalities: Gender and class in education. I: Christine Skelton; Becky Francis & Lisa Smulyan (red.) *The Sage handbook of gender and education*. London: Sage Publications
- Rossvær, Viggo (1998). *Ruinlandskap og modernitet: Hverdagsbilder og randsonerfaringer fra et nord-norsk fiskevær*. Oslo: Spartacus.
- Rosvall, Per-Åke (2011a). Pedagogic practice and influence in a Social Science class. I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary school*. London: the Tufnell Press.
- Rosvall, Per-Åke (2011b). Pedagogic practice and influence in a Vehicle Programme class. I: Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (red.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary school*. London: the Tufnell Press.
- Rosvall, Per-Åke (2012). "... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." – *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå universitet, Höskolan i Borås (akademisk avhandling).
- Roth, Klas (2003). Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal. I: Britta Jonsson & Klas Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnlund, Maria (2011). *Demokrati och deltagande – elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Umeå universitet (akademisk avhandling).

- Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö högskola (akademisk avhandling).
- SCB (1984). *Socioekonomisk indelning (SEI). MIS 1982:4*. Statistiska Centralbyrån. http://www.scb.se/Grupp/Hitta_statistik/Forsta_Statistik/Klassifikationer/_Dokument/SEI-MIS.pdf (hämtat 12.02.01)
- SCB (2010). *På tal om kvinnor och män - Lathund om jämställdhet 2010*. http://www.scb.se/statistik/publikationer/LE0201_2010A01_BR_X10BR1001.pdf (hämtat 12.06.01)
- Schulz, Wolfram; Ainley, John; Fraillon, Julian; Kerr, David & Losito, Bruno (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schwartz, Anneli (2010). Att "nollställa bakgrunder" för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati* 19(1), 45-62.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning (2010:2039)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shilling, Chris (1991). Social space, gender inequalities and educational differentiation. *British Journal of Sociology of Education* 12(1), 23-44.
- Shulman, Lee (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, Elena (2001). Squeaky wheels and flat tires: a case study of students as reform participants. *Forum* 43(2), 95-99
- Singh, Parlo (1993). Institutional discourse and practice. A case study of the social construction of technological competence in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education* 14(1), 39-58.
- Sjöberg, Lena (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Skeggs, Beverley (1999). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, Beverley (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skelton, Christine; Francis, Becky & Smulyan, Lisa (red.) (2006). *The Sage handbook of gender and education*. London: Sage Publications
- SKOLFVS 1999:12 *Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2011a). *Samhällskunskap i gymnasieskolan. En kvalitetsgranskning av undervisningen i Samhällskunskap A på tre yrkesförberedande program*. Skolinspektionens rapport 2011:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011b). *Litteraturöversikt för kvalitetsgranskningen Skolors arbete med värdefrågor och demokratifostran*. Dnr 40-2010:5753.
- Skolverket (1993). *Demokrati och inflytande i skolan. En inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat*. Stockholm: Liber
- Skolverket (1998). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Barn- och fritidsprogrammet, Elprogrammet, Fordonsprogrammet, Mediaprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet*. Skolverkets rapport nr. 149.
- Skolverket (2000a). *Barn- och fritidsprogrammet Gy 2000:01. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Naturvetenskapsprogrammet Gy 2000:14. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001). *Ung i demokratin. En studie om ungdomars demokratiska kompetens*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Programinriktat individuellt program - 17 skolors sätt att organisera PRIV*. Dnr 2000-1491. Skolverket
- Skolverket (2003a). *Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati och samhällsfrågor*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2003b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Dnr: 75-2001:04045.
- Skolverket (2010a). *Attityder till skolan 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: Svenska ungdomars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Rapport 345, Skolverket.
- Skolverket (2011). *Skolvårdagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a). *Betyg i grundskolan läsår 2007/08, Tabell 9A*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4290/2.4291/betyg-i-grundskolan-lasar-2007-08-1.67469> (hämtat 120629)
- Skolverket (2012b). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsår 2010/11, Tabell 8A*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4395/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-lasar-2010-11-1.163454> (hämtat 120629)
- Skolverket (2012c). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsår 2010/11, Tabell 11B*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4395/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-lasar-2010-11-1.163454> (hämtat 120629)
- Skolverket (2012d). *Om gymnasieskolan*. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/om-gymnasieskolan> (hämtat 120925)
- Skovsmose, Ole (1998). Linking mathematics education and democracy: Citizenship, mathematical archaeology and deliberative interaktion. *ZDM – International Journal of Mathematics Education* 30(6), 195-203.
- Socialstyrelsen (2009). *Folkhälsorapport*. Västerås: Edita Västra Aros. http://www.socialstyrelsen.se/lists/artikelkatalog/attachments/8495/2009-126-71_200912671.pdf (hämtat 120525)
- SOU 1985:30. *Skola för delaktighet*. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning. Stockholm: Civildepartementet.
- SOU 1991:12. *Ungdom och makt. Om ungdomars delaktighet, inflytande och jämlikhet på 1990-Talet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet (Demokratiutredningen)*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Steiner-Khamsi, Gita; Torney-Purta, Judith & Schwille, John (red.) (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison*. Bingley: Emerald Group.
- Swahn, Ragnhild (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköpings universitet (akademisk avhandling)
- Svallfors, Stefan (2004). *Klassamhällets kollektiva medvetande. Klass och attityder i jämförande perspektiv*. Umeå: Boréa.
- Svensson, Allan (2001). Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(3), 161-172.
- Svensson, Allan (2007). Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12(4), 301-323.
- Säfström, Carl Anders; Ekerwald, Hedvig; Edling, Silvia & Grannäs, Jan (2007). Att lära sig demokrati. I: *Resultatdialog 2007: Forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- The London Feminist Salon Collective (2004). The problematization of agency in postmodern theory: as feminist educational researchers, where do we go from here? *Gender & Education* 16(1), 25-33.
- Tholander, Michael (2005). Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning & Demokrati* 14(3), s 7-30.

- Thornberg, Robert (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköpings universitet (akademisk avhandling).
- Thorne, Barrie (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press
- Torney-Purta, Judith (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- Torney-Purta, Judith & Barber, Carolyn Henry (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg: Council of Europe http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=2349&category_id=4&category_type=3&group (hämtat 120112)
- Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald Hans & Schultz, Wolfram (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Trondman, Mats (1999). Den panerade grytlappen – om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri. I: Anders Löfgren & Margareta Norell (red.) *Att förstå ungdom: Identitet och mening i en föränderlig värld*. Stockholm: Symposion.
- Trondman, Mats (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I: Geoffrey Walford (red.) *How to do educational ethnography*. London: the Tufnell Press.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94 – gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Fritzes.
- Wahlgren, Victoria C. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola: En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*. Jönköpings högskola (akademisk avhandling).
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur – En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Walkerdine, Valerie (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Ve, Hildur (1999). *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Weis, Lois (1990). *Working class without work. High school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge.
- Wernersson, Inga (1988). *Olika kön – samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga & Öhrn, Elisabet (1995). A changing stability? Perceptions of gender in young people. I: Harriet Bjerrum Nielsen (red) *Gender, modernity, postmodernity – new perspectives on development/construction of gender*. Arbeidsnotat 2/95, s 179-193. Senter for Kvinneforskning, Universitetet i Oslo.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund, Gun (1998). *Gymnasieelevers upplevelser av och syn på elevinflytande. En studie vid gymnasieskolorna i Malmö*. Malmö Lärarhögskola (licentiatavhandling)
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Vinterek, Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling.

- Wirdenäs, Karolina (2002). *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Vithal, Renuka (1999). Democracy and authority: A complementarity in mathematics education? *ZDM - International Journal of Mathematics Education* 31(1), 27-36.
- Wyndhamn, Anna-Karin (kommande). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Åsberg, Cecilia (1998). Debatten om begreppen: "genus" i Kvinnovetenskaplig tidskrift 1980-1998. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 19(2), 29-41.
- Öhrn, Elisabet (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Öhrn, Elisabet (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio*. Rapport nr 1997:05 Göteborgs universitet
- Öhrn, Elisabet (1998). Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education* 1(4), 341-357.
- Öhrn, Elisabet (2000). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research on gender and education. *Nordic Journal of Women's Studies* 8(3), 128-136.
- Öhrn, Elisabet (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education* 5(2/3), 319-328.
- Öhrn, Elisabet (2002a). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, Elisabet (2002b). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund: Om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. I: Gun-Marie Frånberg & Daniel Kallós (red.) *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*. Umeå Universitet.
- Öhrn, Elisabet (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborgs universitet
- Öhrn, Elisabet (2006). *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*. Ansökan till Vetenskapsrådet Dnr 2006-23855-40762-27.
- Öhrn, Elisabet (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry* 2(2), 345-357
- Öhrn, Elisabet (2012). Urban education and segregation: The responses from young people. *European Educational Research Journal* 11(1), 45-57.
- Öhrn, Elisabet; Lundahl, Lisbeth & Beach, Dennis (red.) (2011a). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: the Tufnell Press.
- Öhrn, Elisabet; Beach, Dennis; Dovemark, Marianne; Rosvall, Per-Åke; Hjelmér, Carina & Lundahl, Lisbeth (2011b). *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan. I: Resultatdialog 2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Österlind, Eva (1998). *Disciplinering via frihet: Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).

Övriga källor

- Segerbrant, Per (2010). Muntlig information till författaren (2010.10.15)

(Informationsbrev till gymnasiechef och rektorer)

Bilaga 1

UMEÅ UNIVERSITET

Inst för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning

Carina Hjelmér, tel: 090/ 786 71 66

carina.hjelmer@educ.umu.se

Hej!

Mitt namn är Carina Hjelmér och jag är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Jag är intresserad av att studera frågor kring ungdomar och demokratifostran i gymnasiet, i synnerhet ungdomars egna försök att aktivt diskutera och påverka i skolvardagen. Centralt för mig är också att förstå flickors och pojkars handlande i förhållande till demokrati ur köns-/genusperspektiv, men relaterat till social bakgrund. Studien är en del av ett större projekt med titeln *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*. Min huvudhandledare är professor Lisbeth Lundahl, Umeå universitet, och projektansvarig och tillika biträdande handledare är professor Elisabet Öhrn, Högskolan Borås. Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet.

Jag har för avsikt att genomföra deltagande observationer och samtal, samt efter en tid också intervjuer med i första hand elever men eventuellt även med lärare i två klasser, helst från "Naturvetenskapsprogrammet" och "Barn- och Fritidsprogrammet" under första läsåret. Aktuella dokument av varierande slag såsom kursplaner, läromedel, undervisningsmaterial m.m. kommer även vara av intresse för studien. Helst vill jag genomföra undersökningen under kommande läsår, ht-08 – vt-09. Om ni är intresserade, kommer jag förstås att diskutera med er vilka perioder och dagar det passar bäst att jag är närvarande och inte. Jag ställer mig även positiv till att komma ut till er på skolan och diskutera olika frågor kring studien, innan ni lämnar ert definitiva svar.

Elevers och lärares medverkan är frivillig, och jag garanterar också att allt material från min sida kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att samtliga personers och skolans identitet inte kommer att kunna identifieras. Tonvikten i undersökningen kommer att ligga på att studera grupper och processer när det gäller demokrati, inte på individnivå. Jag kommer även att ombesörja att föräldrar till de elever som ställer upp i studien blir informerade och får möjlighet att ställa frågor om de så önskar.

Min förhoppning är, även om jag kommer att ta en del av er värdefulla tid i anspråk, att ni kommer att finna detta utbyte intressant och givande. Jag hör av mig inom en vecka för att förhöra mig om ert intresse. Om ni har frågor eller funderingar innan dess är det bara att ni hör av er!

Med vänlig hälsning

Carina Hjelmér

(Informationsbrev till lärare)
UMEÅ UNIVERSITET
Inst för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning
Carina Hjelmér, tel: 090/ 786 71 66
carina.hjelmer@educ.umu.se

Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Carina Hjelmér och jag är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Jag är intresserad av att studera frågor kring ungdomar och demokratifostran i gymnasiet, i synnerhet ungdomars egna försök att aktivt diskutera och påverka i skolvardagen. Centralt för mig är också att förstå flickors och pojkars handlande i förhållande till demokrati ur köns-/genusperspektiv, men relaterat till social och kulturell bakgrund. Studien är en del av ett större projekt med titeln *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*. Min huvudhandledare är professor Lisbeth Lundahl, Umeå universitet, och projektansvarig och tillika biträdande handledare är professor Elisabet Öhrn, Högskolan Borås. Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet.

Jag har för avsikt att genomföra deltagande observationer och samtal, samt efter en tid också intervjuer med i första hand elever men eventuellt även med lärare i två klasser, helst från "Naturvetenskapsprogrammet" och "Barn- och Fritidsprogrammet" under första läsåret. Aktuella dokument av varierande slag såsom kursplaner, läromedel, undervisningsmaterial m.m. kommer även vara av intresse för studien. Helst vill jag genomföra undersökningen under kommande läsår, ht-08 – vt-09. Om ni är intresserade, kommer jag förstås att diskutera med er vilka perioder och dagar det passar bäst att jag är närvarande och inte. Jag ställer mig även positiv till att komma ut till er på skolan och diskutera olika frågor kring studien, innan ni lämnar ert definitiva svar.

Elevers och lärares medverkan är frivillig, och jag garanterar också att allt material från min sida kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att samtliga personers och skolans identitet inte kommer att kunna identifieras. Tonvikten i undersökningen kommer att ligga på att studera grupper och processer när det gäller demokrati, inte på individnivå. Jag kommer även att ombesörja att föräldrar till de elever som ställer upp i studien blir informerade och får möjlighet att ställa frågor om de så önskar.

Jag har varit i kontakt med gymnasiechefen och de berörda rektorerna, de har ställt sig positiva och har givit sitt tillstånd till att jag nu kontaktar er. Min förhoppning är att även ni lärare kommer att finna detta utbyte intressant och givande. Jag hör av mig inom en vecka för att förhöra mig om ert intresse. Om ni har frågor eller funderingar innan dess är det bara att ni hör av er!

Med vänlig hälsning
Carina Hjelmér

Hej!

Mitt namn är Carina Hjelmér och jag är doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Under läsåret ht 08 – vt 09 kommer jag att genomföra en undersökning om ungdomar och demokrati i gymnasiet i två klasser vid Ulmuskolan, varav den ena är klass X. Det är i synnerhet flickors och pojkars egna försök att aktivt diskutera och påverka i skolvardagen som intresserar mig.¹ Detta är frågor som det idag inte finns så mycket forskning kring, och min förhoppning är att undersökningen skall bidra till ökad kunskap inom området. Under läsåret kommer jag dels att delta vid lektioner och raster, dels efter ett tag genomföra intervjuer, främst i grupp.

Elevers och lärares medverkan är frivillig, och jag garanterar också att allt material behandlas konfidentiellt. Det innebär att varken personer eller skolan kommer att kunna identifieras. Tonvikten i undersökningen kommer att ligga på att studera grupper och processer, inte individer.

Lärare och ledning vid skolan samt eleverna i klassen har gett sitt samtycke till undersökningen. Om du som vårdnadshavare har frågor eller funderingar kring min forskning så är du välkommen att höra av dig!

Med vänlig hälsning

Carina Hjelmér

tel: 090/ 786 71 66 eller 18 91 19

mob: 073 818 9009

carina.hjelmer@educ.umu.se

¹ Studien är en del av ett större projekt med titeln Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan. Min huvudhandledare är professor Lisbeth Lundahl, Umeå universitet, och projektansvarig och tillika biträdande handledare är professor Elisabet Öhrn, Högskolan Borås. Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet.

Intervju rektor

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som rektor? Vid denna skola? Vad jobbade du med innan?
 - Vilka program är du rektor för?
 - Beskriv kortfattat bilden av detta program!
1. Hur fungerar elevinflytandet på skolan i stort? På det aktuella programmet? Jämfört med andra program?
 - Finns det något sätt som är vanligt att eleverna går tillväga på?
 - Blir du som rektor ofta kontaktad/involverad när det gäller elevinflytande?
 2. På vilka sätt har du som rektor varit involverad, direkt eller indirekt, i elevers försök att vara med och bestämma/påverka i den aktuella klassen?
 - Vad gällde det? Hur gick de tillväga? Din roll som rektor? Vad blev resultatet?
 3. Egna exempel från observationerna²
 - Hur ser du på de synpunkter eleverna förde fram? Rimliga argument/orimliga? Motivera ...
 - Vad hände? Hur ser du på deras tillvägagångssätt? Din roll som rektor? Vilket blev resultatet? Hur har det gått?
 - Om vi backar tillbaka, finns det något du skulle ha gjort på annat sätt idag?
 4. Planering och organisation för elevinflytande på skolan.
 - Har du som skolledare diskuterat och planerat för skolans arbete med elevinflytande? (Diskussion med lärarlag? Fortbildning? Utvärdering?)
 - Om ja; hur gick det till?
 - Om nej; är det något som skulle behövas? Hur skulle det i så fall kunna gå till?
 5. Vilken är skolans policy när det gäller elevinflytande? Vilka dokument finns?
 - Vad tycker du att elever ska ha möjlighet att påverka? Vad inte?
 - Hur tycker du att det ska gå till?
 - Hur ser du på vad skolan/lärarna har ansvar för när det gäller elevinflytande?
 - ... och vad har eleverna för ansvar?

² I BF: Elevernas aktion i datakunskap. I NV: Elevernas aktion i matematik.

Intervju lärare

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har ni arbetat som lärare och i vilka ämnen? På denna skola?
 - Vilka olika program undervisar ni i? Arbetslag även inom ämnen?
 - Hur vill ni kort beskriva bilden av programmet?
- 1 Kort beskrivning av skolan avseende hur den är i fråga om arbetsklimat för eleverna!
 - Lugn skola? Olika grupperingar bland eleverna? Motsättningar?
 - När det gäller elevinflytande på skolan i stort, finns det något sätt som är vanligt att elever går till väga när de vill påverka något på denna skola? (Elevråd ...?)
 - 2 Beskriv klassen!
 - Vad är det för en klass? Olika grupperingar bland eleverna? Motsättningar/konflikter?
 - Försöker eleverna i klassen påverka? Jämfört med andra klasser ni har?
 - Vad är det de försöker påverka i så fall?
 - Hur går de tillväga? Strategier? Resultat?
 - Är alla med, eller är det olika mellan grupper/elever inom klassen?
 - 3 Exempel från observationerna

I båda: Datorerna (Hur ser ni på elevernas inflytande när det gäller hur, till vad och när datorerna ska användas?)

IBF: Hur ser ni på elevernas inflytande när det gäller längden på lektioner och raster? Fördelar/nackdelar med olika varianter? Hur ser ni på elevernas inflytande när det gäller svårighetsgrad, omfattning och tempo?

INV: Hur ser ni på elevernas inflytande när det gäller svårighetsgrad, omfattning och tempo? Det kommer upp då och då att elever är oroliga att de inte ska få rättvisa betyg jämfört med andra program, är det något ni diskuterat i arbetslaget? Vad kom ni fram till i så fall?
 - 4 Planering och organisation för elevinflytande i klassen
 - Har ni som arbetslag diskuterat och planerat för elevernas inflytande i klassen? Vad kom ni fram till i så fall? Strategier? Hur gick det?
 - Har ni som enskilda lärare planerat för elevernas inflytande i klassen? På vilka sätt i så fall? Hur gick det?
 - Har min närvaro påverkat ert arbete med elevinflytande i klassen? Hur?
 - 5 Är detta en klass där elever för fram vad de tycker och tänker/åsikter och synpunkter?
 - Vad beror det på att de gör det/ vad beror det på att de inte gör det?
 - Gäller det alla elever eller är det olika? Vad kan det bero på?
 - Är det något de får lära sig, träna och öva på någon gång i skolan?
 - o Om ja, hur går det till i så fall?
 - o Om nej, är det något de skulle behöva lära sig, träna och öva på? Hur skulle det i så fall kunna gå till?
 - 6 Hur ser ni på elevers inflytande i skolan?
 - Vad tycker ni att elever ska ha möjlighet att påverka? Vad inte?
 - Hur tycker ni att det ska gå till?

Intervju elever

Bakgrundsfrågor

- Hur gammal är du (födelseår)?
- Var bor du?
- Föräldrarnas yrke (ev. studier)? Föräldrarnas födelseland?

Inflytande i skolan

1. Finns det något du vill vara med och bestämma om/påverka i skolan?

Om ja: Vad?

- Har ni försökt bestämma om/påverka det?

Om ja: Hur gjorde ni då? Beskriv vad som hände! Vilka var med?

Hur gick det? Vad hände efteråt?

Om vi backar tillbaka, skulle ni gjort på något annat sätt? Hur?

Om nej: Hur skulle ni kunna göra för att påverka/bestämma om det?

Om nej:

- Vill ni att ni elever ska vara med och bestämma i skolan?

2. Finns det något (annat) som ni har försökt bestämma om/påverka i skolan?

- Vad?

Hur gjorde ni då? Beskriv vad som hände! Vilka var med?

Hur gick det? Vad hände efteråt?

Om vi backar tillbaka, skulle ni gjort på något annat sätt? Hur i så fall?

Om inte nämnts under 1 och/eller 2; Vet ni om det finns något särskilt sätt som är vanligt att elever gör på när man vill bestämma om/påverka något i denna skola?

- Om ja, vilket/vilka sätt i så fall? Hur har ni fått veta det? Har ni använt det?

3. Exempel från fältanteckningarna specifikt för varje klass³

4. Det finns många olika saker som man kan vara med och bestämma om i skolan, här räknar jag upp några exempel som jag tycker mig ha sett som möjliga här;

- Miljö och material
- Schema
- Trivsel- och ordningsregler
- Innehåll i undervisningen
- Genomförande av undervisningen
- Skoluppgifter, examinationer, läxor
- Utvecklingssamtal (innehåll och genomförande)
- Klasstimmar, klassråd (innehåll och genomförande)

Är ni med och bestämmer om några av dessa saker på er skola?

Om ja, vilka? Hur går det till? (klass- och/eller elevråd, lärar- eller elevinitiativ, utvärdering?)

Om nej: Skulle ni vilja vara med och bestämma om något av det? Vad i så fall?

³ I BF: 1) De kollektiva förhandlingarna i datakunskap. 2) Förhandlingar om längden på lektioner och raster. 3) Datorer, mobiltelefoner, dataskåpen. I NV: De kollektiva aktionerna 1) i matematik och 2) i samhällskunskap. 3) Datorerna.

5. Kan ni säga vad ni tycker och tänker i skolan? Under lektioner, raster?

Om ja: Varför tror ni att ni kan göra det då (vad beror det på ...)?

Om nej: Varför inte? Är det något ni skulle vilja ha annorlunda? Vad i så fall?

- Är det något ni har fått lära er, tränat och övat på någon gång?
 - o Om ja, hur gick det till i så fall?
 - o Om nej, är det något ni skulle behöva lära er, träna och öva på? Hur skulle det i så fall kunna gå till?
- Påverkar betygen vad och hur mycket ni säger? Annat ...?

6. Om ni var rektor/skolchef för en dag, vad skulle ni bestämma om då?

Inflytande utanför skolan

- Är du med i någon förening/organisation på fritiden? Vad brukar du göra på fritiden?

7. Finns det något ni skulle vilja vara med och bestämma om utanför skolan/på fritiden?

Om ja, vad?

- Har ni försökt ändra på det?
 - Om ja: Hur gjorde ni då? Beskriv vad som hände! Vilka var med? Hur gick det? Vad hände efteråt?
 - Om vi backar tillbaka, skulle ni gjort på något annat sätt? Hur?
 - Om nej: Hur skulle ni kunna göra för att ändra på det?

8. Finns det något (annat) ni har försökt bestämma om utanför skolan/på fritiden?

- Vad?
- Hur gjorde ni då? Beskriv vad som hände! Vilka var med?
- Hur gick det? Vad hände efteråt?
- Hur visste ni att ni kunde göra så som ni gjorde?
- Om vi backar tillbaka, skulle ni gjort på något annat sätt? Hur i så fall?

9. Nu går ni i gymnasiet, men hur tror ni man kan göra om man vill vara med och bestämma om något när man har ett jobb?

I BF, fråga om hur de gjorde på den förskola/annat där de gjorde sina fältstudier.

AKADEMISKA AVHANDLINGAR inom ämnet pedagogiskt arbete, Umeå universitet

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.
17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.

18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. "Vad skulle x kunna vara?": *Andragsgradsekvation och andragsgradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehålls behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. "Hålla ordning, men inte överordning" *Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elefskap och elefskapande – om forrådet av skolans elever*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.
32. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.
34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.

35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010. *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0
37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.
39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.
40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2
41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolorgdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0
44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1
46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0
47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for eAssessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0
49. Per-Åke Rosvall, 2012. *"...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2
50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7