



**Läroarutbildningen  
Examensarbete  
Våren 2005**

## **Makttekniker i elevrelationer**

En kritisk etnografisk studie om elevers erfarenheter av makttekniker i klassrummet

**Handledare:  
Karin Permer**

**Författare:  
Susanne Henriksson**



# Makttekniker i elevrelationer

En kritisk etnografisk studie om elevers erfarenheter av makttekniker i klassrummet

## Abstract

Det svenska samhället har genomgått en omfattande decentralisering under senare delen av 1900-talet. Denna process har berört skolan. När styrning studeras, är det ofta ur ett lärarperspektiv. Vi vet inte så mycket om elevers uppfattning om styrning i klassrummet eller om hur de styr varandra. Denna studie avser bidra till att minska denna kunskapslucka. Frågor i studien är om och i så fall hur elever uppfattar den styrning som sker *mellan* eleverna i klassrummet. Upplever de styrningen som repressiv eller produktiv? De teoretiska utgångspunkterna är Foucaults teorier om mikromakten som påverkar oss i den sociala interaktionen. Hans maktteori ska ses som ett komplement till teorier om strukturell makt, vilka ofta berör makronivån. I studien lyfts tio makttekniker fram som bygger på Foucaults teorier.

Undersökningen är en kritisk etnografisk studie, där elever i skolår 7 observerats och intervjuats i sin skolvardag. Dokumentation har skett med fältanteckningar, video- och ljudbandsinspelningar. Resultatet av studien visar att alla makttekniker synliggörs vid upprepade tillfällen. En del av de elever som deltog i studien kunde under intervjuerna berätta om de upplevt episoden som bra (produktiv) eller dålig (repressiv), samtidigt fanns det andra elever som inte gjorde sådana beskrivningar, inte ens efter lotsning av intervjuaren.

## Ämnesord:

Elevinflytande, styrning, makt, makttekniker, Foucault, kritisk etnografisk studie



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.1	Studiens disposition .....	4
<b>2</b>	<b>BAKGRUND OCH SYFTE</b> .....	<b>5</b>
2.1	Den strukturella styrningens förskjutningar i och av skolan efter 1960.....	5
2.1.1	Lgr 62 - Inflytande som disciplinering .....	6
2.1.2	Lgr 69 – Ständigt inflytande! .....	6
2.1.3	Lgr 80 - Fostran till demokratiska medborgare .....	6
2.1.4	Skollag och Lpo 94 .....	7
2.2	Studiens syfte.....	8
<b>3</b>	<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	<b>9</b>
3.1	Foucaults maktteorier .....	9
3.2	Permer & Permers makttekniker i klassrummets mikrovärld.....	10
3.2.1	Tekniker för synliggörande .....	11
3.2.2	Särskiljande tekniker .....	12
3.2.3	Självtekniker.....	14
<b>4</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>15</b>
4.1	Hur kan makt definieras? .....	15
4.1.1	Goldmann m.fl. – Makt som en regelbaserad hierarkisk struktur .....	15
4.1.2	Korpi - Maktskillnadsmodellen .....	15
4.1.3	Bellous – Partnership paradigm .....	16
4.2	Det forskas om elevinflytande, elevrelationer och makt.....	17
4.2.1	Elevinflytandets möjligheter i ett traditionellt klassrum .....	17
4.2.2	Sociala relationer i klassrummets mikrovärld.....	18
4.2.3	Elevinflytande och maktutövning .....	18
4.3	Studiens syfte och frågeställningar.....	19
<b>5</b>	<b>METOD</b> .....	<b>21</b>
5.1	Vetenskapligt förhållningssätt .....	21
5.2	Val av metod.....	22
5.3	Ansats.....	22
5.4	Teknik för datainsamling.....	23
5.5	Urval och beskrivning av urvalsgrupp.....	23
5.6	Studiens genomförande .....	23
5.7	Analys .....	24
5.8	Etiska överväganden .....	25

<b>6</b>	<b>RESULTAT: MAKTTEKNIKER I ELEVRELATIONER.....</b>	<b>27</b>
6.1	Lektioner i geografi .....	27
6.1.1	Individualisering/exklusion och självtekniker .....	27
6.1.2	Individualisering och övervakning .....	30
6.1.3	Övervakning kontra självtekniker.....	31
6.1.4	Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva? .....	32
6.2	En lektion i engelska .....	34
6.2.1	Normaliserande bedömningar och reglering .....	34
6.2.2	Normaliserande bedömningar och exklusion.....	35
6.2.3	Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva? .....	36
6.3	En förmiddag i textilsalen .....	37
6.3.1	Maktmotstånd .....	37
6.3.2	Distribution och exklusion .....	38
6.3.3	Invitation eller en teknik för att undvika övervakning.....	40
6.3.4	Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva? .....	41
6.4	Övriga makttekniker .....	42
6.5	En sammanfattning av empirin .....	43
<b>7</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>45</b>
7.1	Makttekniker i klassrummet .....	45
7.2	Upplevs teknikerna som repressiva eller produktiva? .....	46
7.3	Ett ökat elevinflytande – ett ökat inflytande för alla elever? .....	47
7.4	Metoddiskussion .....	48
7.5	Ökade kunskaper om makttekniker – till vilken nytta?.....	50
<b>8</b>	<b>SAMMANFATTNING.....</b>	<b>51</b>
<b>9</b>	<b>REFERENSER .....</b>	<b>53</b>
	<b>BILAGA 1 – BREV TILL MÅLSMAN.....</b>	<b>55</b>
	<b>BILAGA 2 - INTERVJUMANUAL .....</b>	<b>57</b>
	<b>BILAGA 3 – PILOTINTERVJU .....</b>	<b>59</b>

## Förord

Denna uppsats hade inte varit möjlig utan många människors medverkan, hjälp, stöd och tålamod.

Först vill jag rikta ett varmt tack till min handledare Karin Permer för din kloka ledning och ditt stora stöd. Din kunskap och insikt i ämnet har varit ovärderlig. Du har utmanat mig utan att ställa krav. Jag har utvecklats oerhört under din handledning. Tack.

Jag vill tacka var och en av er elever som deltog i min undersökning. Till alla er som ställde upp på videoinspelningar och vid bandade intervjuer. Tack för att ni tagit emot mig och låtit mig ta del av ert liv och er vardag. Genom er generositet har ni gjort den här uppsatsen möjlig.

Jag vill också tacka alla lärare, som lät mig närvara på era lektioner.

Tack, Anna-Lena Ryman, för att du korrekturläst alla dessa sidor och kommit med konstruktiva förslag på förbättringar av språket och grammatiken.

Slutligen vill jag tacka min sambo Ola för hans tålamod och stöd under denna intensiva period.

Bromölla, den 26 juni 2005

Susanne Henriksson

# 1 INLEDNING

Denna studie uppmärksammar några av de begränsningar som finns för ett ökat elevinflytande i skolans värld. Mellan åren 1993 till 2001 arbetade jag som obehörig lärare, först inom vuxenutbildningen och därefter i den senare delen av grundskolan. Under den här tiden var min kunskap om och kontakt med elevinflytande relativt begränsad. På de skolor som jag var verksam i var elevinflytande ofta synonymt med klassråd, och i vissa fall fanns möjligheter för eleverna att vara med och påverka exempelvis datum för provtillfälle. Det var inte förrän jag påbörjade min lärarutbildning 2001 som vikten av ett ökat elevinflytande gällande planering, genomförande och utvärdering av lektionsinnehåll och arbetsmetoder blev allt tydligare. Även om lärarhögskolan har uppmärksammat elevinflytandets värde i den svenska skolan så ser verkligheten fortfarande annorlunda ut. Min verksamhetsförlagda utbildning, både i grundskolan och gymnasieskolan, har inte en enda gång synliggjort ett klassrum där eleverna har ett reellt inflytande över undervisningen.

Problematiken kring elevinflytandets möjligheter och begränsningar är inte ny. Olika rapporter och avhandlingar (Forsberg, 2000; Selberg, 1999; SOU 1996:22) visar att eleverna i den svenska skolan vill ha ett ökat inflytande över arbetssätt och innehåll. Ofta begränsas deras inflytande till områden som ligger utanför själva undervisningen. Statens offentliga utredningar (SOU, 1996:22) poängterar att elever och lärare ofta har skilda åsikter om elevinflytande. Lärarna ser positivt på ett ökat elevinflytande gällande trivsel- och miljöfrågor, medan eleverna själva vill kunna påverka lektionernas utformning och ämnenas innehåll. Hur gör jag då som pedagog för att öka elevernas inflytande gällande planering, genomförande och utvärdering av undervisningen? Vilka möjligheter och hinder kommer jag att stöta på under vägens gång?

Vid val av inriktning på mitt examensarbete utgick jag från elevinflytandets begränsningar, och efter att ha läst Forsbergs (2002) artikel *Elevinflytandets många ansikten – en fråga om makt!* kom jag in på begreppen maktutövning och styrning. Från denna utgångspunkt har studien successivt vuxit fram. Det finns en rad olika definitioner på elevinflytande. Forsberg (2002, s. 6) menar att inflytande tillhör ”en familj av samhällsvetenskapliga begrepp, vars gemensamma nämnare är att de avser någon form av påverkan, positiv såväl som negativ”. Enligt Danell (2003) handlar inflytande i skolans värld om elevdemokrati och innefattar



sådant som elevmedverkan och elevansvar. Ofta betraktas elevinflytande som något en enskild individ eller grupp har mer eller mindre av.

I skolan kommer många elever samman på en begränsad yta. Forsberg (2002) menar att eleverna därmed ständigt är inbegripna i sociala relationer. Om de här relationerna är maktbemängda eller inte beror på hur vi väljer att definiera förhållandet mellan makt och inflytande. Burbules (1986) utgår från att makt kommer till uttryck i alla sociala relationer. Han är delvis influerad av Foucaults maktdefinitioner som ligger till grund för denna studies teoretiska utgångspunkter. I studien innefattar elevinflytande både möjligheter att påverka strukturellt betingade fenomen och möjligheter att påverka fenomen som uppstår i den löpande verksamheten.

## 1.1 Studiens disposition

Studien delas in i åtta delar, där inledningen utgör den första. Därefter presenteras studiens bakgrund med tyngdpunkt på strukturell makt i ett historiskt perspektiv. Kapitlet avslutas med att kortfattat belysa studiens syfte. Därefter kommer de teoretiska utgångspunkterna som baseras på Foucaults maktdefinition och tio makttekniker som synliggjorts utifrån Foucaults teorier. I litteraturgenomgången granskas tre andra definitioner av makt. Avsnittet belyser även hur olika forskare ser på elevinflytande, sociala relationer och maktutövning. Därefter följer ett ganska omfattande metodavsnitt, i vilket de olika metodvalen presenteras. I empirin kopplas filmade episoder, makttekniker, citat från elever och analyser ihop. Kapitlet är indelat i olika avsnitt baserade på videofilmade lektioner. I slutet av studien återfinns en diskussion, som binder samman resultat med litteratur och teoretiska utgångspunkter, och allra sist finns en sammanfattning av huvuddragen i uppsatsen.

## 2 BAKGRUND OCH SYFTE

När makt betraktas på en samhällsnivå handlar det i hög grad om en strukturell makt. Det är den makt som exempelvis framstår när vi betraktar läroplaner. Om makt däremot betraktas på grupp- eller individnivå handlar det mer om relationer. Studien anknyter till Foucaults sätt att se på makt, vilket innebär att makt handlar om att tillrättalägga handlingsfältet för andra (Beronius 1986). Begreppen styrning och maktutövning kommer i studien att betraktas som synonyma. För att få en övergripande förståelse för elevinflytandets möjligheter och begränsningar behövs såväl resonemang på makronivå som mikronivå. Tyngdpunkten i studien kommer att ligga på mikronivån, kring vilken makronivån kommer att utgöra en ram. Detta avsnitt inleds med en tillbakablick över förskjutningar i den strukturella makten.

### 2.1 Den strukturella styrningens förskjutningar i och av skolan efter 1960

Skolan som samhällsinstitution har genomgått en rad olika förändringar, inte minst vad gäller skolans styrning. I början av 1990-talet flyttades delar av ansvaret från stat till kommun och enskilda skolor och samtidigt från detaljerad regelstyrning till en mål och resultatnriktad styrning (Departementserien, DS 2003:46). Kommunernas ökade frihet innebär att de nu bestämmer hur målen ska nås, hur verksamheten ska organiseras och vilka resurser som ska satsas på skolan. Den förändrade relationen innebär dock inte att staten avsagt sig sitt ansvar för skolan. Den har behållit dels uppgiften att formulera de övergripande målen, dels att genomföra olika uppföljningar och utvärderingar. Däremot ska detaljstyrning undvikas och kommunerna och skolorna ska ha möjlighet att välja vägen till målen (DS 2003:46). Även elevernas egna möjligheter till att påverka styrningen har ökat i takt med att diskursen om ansvar och inflytande förändrats. I Propositionen 1990/91:18 betonades att ansvaret för skolan ska hamna hos de som är verksamma inom den, vilket innebär att både lärare och elever ska vara med och styra den pedagogiska verksamheten mot de uppsatta målen.

Diskussioner kring elevers rätt till ett ökat inflytande i skolan har pågått under en längre tid. Under 1900-talets senare hälft har synen på barn och ungdomars rätt förändrats och resulterat i fler möjligheter för eleverna att få vara med och styra sin egen skolvardag. Om vi ser tillbaka på den svenska skolpolitiken så var det under 1960-talet som debatten om elevernas inflytande kom igång på allvar.

### **2.1.1 Lgr 62 - Inflytande som disciplinering**

1962 etablerades den nya grundskolan och den första läroplanen presenterades. I Läroplan för grundskolan: Lgr 62 betonas att elevernas inflytande ska komma till stånd genom officiellt organiserade kollektiva kanaler, som exempelvis elevråd. En strävan att eleverna ska känna sig delaktiga i skolans verksamhet förväntas påverka deras ansvarstagande och uppförande. Inflytandet framstår därmed närmast som en väg till disciplinering av eleverna.

Anonymitet i hopar och köer, ordningsföreskrifternas många påbud och den likriktning, som ofta får sätta sin prägel på arbete och samvaro, påpekar ofta negativ ansvarskänsla och uppförande. Det är särskilt viktigt i de större skolenheterna och för övrigt alltid i de högre klasserna, att man låter eleverna på lämpligt sätt bära sin del av ansvaret för hela skolans eller klassens gemensamma angelägenheter (Lgr 62, s.54).

Eleverna tillskrevs samtidigt ett visst inflytande över val av material och arbetssätt. Deras rätt till individualiserad arbetstakt framhölls också.

### **2.1.2 Lgr 69 – Ständigt inflytande!**

Läroplansöversynen under 1960-talet kom att föreslå viktiga förändringar för ett ökat elevinflytande. Nu talades det inte längre i huvudsak om fostran, utan om utveckling. I samband med Läroplan för grundskolan: Lgr 69 kom elevernas inflytande att utökas till att skolans personal ”måste ständigt vara beredd att låta eleverna vara med och påverka förutsättningarna för samvaron och arbetet i skolan” (Lgr 69, s.28). Nu lades betoningen på *måste ständigt* vilket medförde att inflytande ska komma till stånd och att kravet gäller hela tiden. Eleverna gavs även möjlighet att vara delaktiga i styrningen av den pedagogiska verksamheten.

Planeringsarbetet leds således av en eller flera lärare som tillsammans med annan personal och elever utgör ett arbetslag, vilket i samråd väljer och planerar lärostoff och arbetsuppgifter, genomför arbetet och sammanfattar och diskuterar arbetsresultaten (Lgr 69, s.106).

### **2.1.3 Lgr 80 - Fostran till demokratiska medborgare**

År 1980 var det dags för en ny läroplan. Med Läroplan för grundskolan: Lgr 80 skärptes kraven avseende mål och medel för demokratisk fostran. Som medel anges bland annat klassråd och elevråd och målet var att skolans arbete skulle präglas av en demokratisk samhälls- och människosyn. Nu betonades det gemensamma inflytandet över arbetets

utförande och redovisning. Syftet med elevernas inflytande blir att fostra demokratiska medborgare och det är det kollektiva inflytandet som betonas. ”Eleverna skall bl.a. tillsammans med kamrater kunna fördela arbetsuppgifter, organisera redovisningar och utställningar, ta ansvar för yngre kamrater som behöver hjälp...” (Lgr 80, s.64). Däremot kom ämnes- och undervisningsfrågor att hamna under klassrådets inflytande.

#### **2.1.4 Skollag och Lpo 94**

I samband med reformeringstankarna kring en ny skola i slutet av 1980-talet kom individens inflytande och ansvar att lyftas fram och skrevs slutligen in i skollagens 4:e kapitel 2§. ”Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad.” Nu handlade elevinflytande inte enbart om att fostras till demokratiska medborgare genom att få ökade kunskaper om demokratibegreppet och praktisera formella, ofta kollektiva, beslutsprocesser som exempelvis klass- och elevråd, (Danell, 2003, s.12 ff) utan nu kom det även att handla om att ”alla som arbetar i skolan skall främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (SKOLFS 1994:1). Det innebar att elevinflytande skulle handla om både arbetet i skolan, skolans miljö och skolans mer formella beslutsprocesser. I den nya läroplanen för grundskolan, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: 94, betonas bland annat att alla elever ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig. Läraren har till uppgift att;

”Se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll [...]” (Lpo 94, s.15).

Trots att eleverna idag i styrdokumentet tillskrivs större delaktighet i den strukturella styrningen finns det de som menar att individualiseringen har lett till att inflytandet hamnat hos ett fåtal. Englund (1995) har i sin analys av den decentraliserade skolan kommit fram till att skolan allt mer har kommit att tappa sin demokratiska innebörd. Konkurrensen mellan skolorna och den makt och resursförskjutning som sker till förmån för de starka familjerna hotar de svagare grupperna i skolan. Decentraliseringen har skapat större möjligheter för alla aktörer i skolan att bli mer delaktiga i utformningen av verksamheten, samtidigt som den medfört vaga och diffusa gränser mellan olika intressenter. Vagheten öppnar ”[...] för olika lokala politiska och professionella aktörer att direkt eller indirekt tolka dessa allmänt hållna målbeskrivningar” (Berg, 1996, s.13). Läroplanernas styrning har inte fått den

genomslagskraft som önskats och istället har andra faktorer fått en större betydelse i styrningen av skolornas arbete (DS 2001:48).

## 2.2 Studiens syfte

Syftet med denna studie är att belysa maktrelaterade episoder mellan elever i klassrummet för att bättre förstå skeendena där.

### 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Avsnittet teoretiska utgångspunkter baseras dels på Foucaults teorier om maktutövning, dels på de makttekniker kopplade till Foucaults teorier som synliggjorts av Permer & Permer.

#### 3.1 Foucaults maktteorier

Den franska filosofen och idéhistorikern Michel Foucault studerade de historiska strukturerna<sup>1</sup> men såg inte sig själv som strukturalist. Strukturerna enligt honom var inte totala utan skulle betraktas som avgränsningar. Foucault menade att där det fanns makt fanns det även möjlighet till motstånd. Många av de som väljer att studera makt koncentrerar sig på den strukturella makten. Foucault valde att istället studera de så kallat maktlösa erfarenheter av maktrelationer. Han studerade de små och vardagliga makterna som formar och omformar oss i den sociala interaktionen (Permer & Permer, 2002; Foucault, 1982). Av den anledningen har jag valt att i min studie utgå från Foucaults teorier om makt.

Foucault menar att makten historiskt sett har gått från att tvinga individen via kroppsstraff till att disciplinera via olika beteenden. I ett historiskt perspektiv har formen av disciplinering förändrats över tid och rum. Den har gått från offentlig tortyr till en mer detaljerad bevakning och kontroll. Mikromakten enligt Foucault ska inte ses som en egenskap eller egendom utan som en uppsättning tekniker, vilket innebär att den inte kan övertas eller ägas. Däremot är den rörlig och cirkulerar från den ena till den andra. Enligt Foucault går det inte att dela upp maktrelationer i två grupper, makthavare och maktlösa, eftersom maktrelationerna korsar varandra på ett sätt där den som är maktlös ur ett perspektiv är makthavare i ett annat. Å andra sidan resulterar inte detta i en jämlik makt. Foucault beskriver alltså makten som relationell, vilket innebär att vissa handlingar strukturerar andra handlingar (Permer & Permer, 2002; Foucault, 1982).

Makten enligt Foucault, är som tillstånd inte repressiv eftersom den producerar, sporrar och frambringar. Däremot kan makten, av individerna, ibland upplevas som repressiv. Eftersom makten inte ses som att den tillhör en bestämd grupp eller individ menar Foucault att den utövas snarare än ägs. Därför kan vi inte här ställa frågor som *vad är makten?* och *varifrån*

---

<sup>1</sup> Strukturalism kan bland annat definieras som filosofisk och i så fall sammanfattas som sökandet efter underliggande strukturer och omedvetna strukturer som bestämmer mening. Då det är omöjligt att undersöka innehållet i ett helt system måste målet vara att identifiera kontrasterande element, vad som utgör skillnaden. (Månsson, 2003)

*kommer den?*, utan frågan blir istället *hur* utövas den? (Deleuze, 1990). Foucault koncentrerar alltså sina teorier kring frågan *hur*, men det innebär inte att han bortser från teoriernas ursprung. Han vill se makt som något som i sig själv förenas med ett ”vad”, ett ”varför” och ett ”hur”. Av den anledningen frågar han efter med vilka medel den utövas och vad som händer när människor utövar makt över andra (Foucault, 1982). Däremot ska inte Foucaults idéer ses som motpol till en mer strukturell makt utan som ett komplement. Enligt Foucault verkar maktens mekanismer på, i och genom individen (Permer & Permer, 2002).

När det gäller makttekniker har Foucault bland annat diskuterat disciplin som ett sätt att betrakta individer som objekt att forma och omforma. Foucault menade att människor själva inte har en disciplinär makt men de utgör själva arenan för dess utövning. Konkret består det av exempelvis reglerande och kontrollerande genom träning och normalisering (Foucault, 1987). En annan maktteknik som beskrivs är den så kallade pastorala makten. Denna teknik märks bland annat inom kristendomen och patriarkatet som omyndigförklarar individen genom välvilja och omhändertagande (Permer & Permer, 2002).

### 3.2 Permer & Permers makttekniker i klassrummets mikrovärld

Permer & Permer har i sin avhandling, *Klassrummets moraliska ordning* (2002), studerat hur eleven skapas eller formas till att ta ansvar. Genom att studera den moraliska sfären i klassrummet har Permer & Permer synliggjort de regler som definierar denna sfär. Studien har knutits till Foucaults maktdefinition och i anknytning till hans teorier har Permer & Permer (2002) synliggjort tio makttekniker i klassrummet. De har valt att dela in teknikerna i tre grupper. Övervakning, invitation, distribution och klassificering faller under den grupp där medel används för att *synliggöra* individer. Individerna framträder som objekt som kan inneslutas i ett analyserbart rum ”där vi kan fördela eller placera dem, inbjuda de att delta, samla kunskap om dem och ordna denna kunskap i kategorier eller rangordningar” (Permer & Permer, 2002).

Den andra gruppen innehåller teknikerna individualisering, totalisering, den normaliserade bedömningen, exklusion och reglering. De här teknikerna *särskiljer* och lyfter fram det rätta respektive det avvikande, vilket leder till en homogenisering. Den sista gruppen innehåller de så kallade *självt teknikerna*, där individen arbetar med sin egen utveckling och på den moraliska styrningen av sig själv (Permer & Permer, 2000). Permer & Permers tio

makttekniker kommer att kopplas till min egen kvalitativa undersökning och en mer detaljerad beskrivning av de olika teknikerna återfinns i texten längre ner. Exempelen som används är hämtade från Permer & Permers avhandling och synliggör den relationella makten i klassrummets mikrovärld. Utöver studiens övergripande syfte undersöks även bärkraften av att använda Foucaults makttekniker för att studera maktrelationerna mellan eleverna.

### 3.2.1 Tekniker för synliggörande

Makttekniken *övervakning* sker konstant i klassrummet. Ofta är det läraren som använder tekniken som en del av undervisningen.

Astrid (L) ställer frågor på ett historieavsnitt. Sara sitter och tittar ner och läser något. Läraren kastar ett öga åt hennes håll. Läraren: Vad gör du Sara? (Permer & Permer, 2002, s.152).

I exemplet ovan utgör tekniken ett sätt att få eleven att bibehålla fokus på själva uppgiften. Läraren använder elevens namn för att väcka hennes uppmärksamhet. Övervakning kan även ske genom att läraren kontrollerar verksamheten genom att röra sig runt i klassrummet. Permer & Permer (2002, s.153) beskriver övervakning ”som maktteknik i termer av att noga observera, att bevaka, hota att bevaka, respektive att undvika att bli observerad”.

*Invitation* är en maktteknik som skapar välbefinnande för att minska maktmotståndet mot att bli styrd.

Felicia (L): Allra först skulle jag vilja ge er ett råd och det är att ni skriver alla ord som ni har svårt att uttala och som ni egentligen inte vet vad det betyder...skriver ni vid sidan om på ett papper i form av frågor som ni ska ta reda på eller som ni kan ta upp i handledningen (Permer & Permer, 2002, s.154).

I exemplet erbjuds eleverna hjälp av läraren. Makttekniken kan även innebära att individernas frihetsrum ökar, samtidigt som någon får stå tillbaka, offra sig. *Invitation* handlar om att locka, sporra, skämta, erbjuda hjälp, att offra sig, att skapa välbefinnande.

En tredje teknik för synliggörande är *distribution*.

Eskil (L): Nej, Tobbe inget tjafs med Petter mer nu! Han anvisar med en handrörelse ny plats åt Tobbe som reser sig och flyttar fram en rad (Permer & Permer, 2002, s.155).



Makttekniken skapar en uppdelning eller utspridning av eleverna både i ett rumsligt perspektiv men även genom att rangordna dem. Rangordning kan ske när eleverna individuellt jämförs med varandra. Makttekniken kan även ha en disciplinerande effekt som i exemplet ovan.

Inte långt från distribution kommer *klassificeringar*.

Bea [...] fortsatte sin information om proven: [...] Sen påminner jag om det som jag sagt ett otal gånger att allt inte är skrivningar – långt därifrån när det gäller er som går allmän kurs...apropå läs- och skrivsvårigheter [...] (Permer & Permer, 2002, s.157).

I exemplet ovan beskriver läraren gruppen som Ni som går *allmän kurs*. Här görs en klassificering av de som går allmän kurs och de som läser särskild kurs. Makttekniken särskiljer grupper eller individer från varandra. Klassificeringar kan även resultera i att det skapas kategorier och att kunskap systematiseras.

### 3.2.2 Särskiljande tekniker

*Individualisering* är en maktteknik som framträder när exempelvis enskilda elever namnges och på så sätt markeras som individer.

Vi befinner oss i inledningen av en lektion. Björn (L): Jaha, vi saknar Sanna och Ralf. Elev: Och Christian (Permer & Permer, 2002, s.158).

I det ovanstående exemplet framstår de som är frånvarande som individer genom att de namnges. Detta resulterar i att de som faktiskt befinner sig i klassrummet framstår som det motsatta: de närvarande. De som befinner sig i klassen kan uppleva det som att de har handlat *rätt*, medan de frånvarande handlat *fel*. Individualisering kan även användas i ett disciplinärt syfte för att exempelvis tillrättavisa en elev genom att visa att han eller hon som individ har handlat fel. Samtidigt kan makttekniken användas för att skapa välbefinnande genom att lyfta fram en elev som klarat en uppgift på ett tillfredställande sätt.

*Totalisering* som maktteknik avser att framhäva hela gruppen, kollektivet.

Astrid (L) har förhör. Läraren: Den här elden, vad fungerade den mer som än att ha till matlagning? Läraren böjer sig framåt, sänker rösten lite och säger: Ryck upp er lite! Sedan: Vad fungerade elden mer till? (Permer & Permer, 2002, s.160).

Läraren ber om allas uppmärksamhet genom att namnge dem som ett kollektiv. - *Ryck upp er lite!* I exemplet ovan används totalisering i ett disciplinerande syfte men tekniken kan även användas för att skapa välbefinnande.

*Normaliserande bedömningar* tillhör de vardagliga inslagen i skolans värld.

Astrid (L): Nu vet ni att det är sista dan inför ett nytt lov imorgon så det är till att göra så bra som möjligt av den sista tiden vi har tillsammans på alla sätt och vis. Och att ni sköter er i eftermiddag på slöjden. [...] (Permer & Permer, 2002, s.162).

Normer beskriver hur och när vi ska handla, samt vem som ska handla i olika situationer. Permer & Permer har funnit att normaliserande bedömningar är ”en fundamental del av undervisningen. Mycket av lärarens arbete går ut på att formulera, kommunicera och upprätthålla normer som berör ordning och uppförande, attityder och kunskaper” (Permer & Permer 2002, s.161 f).

*Exklusion* framhäver det som är avvikande. Ofta pekas individer ut i samband med att en norm formas. Exklusion räknas som det motsatta till normaliseringen, vilket innebär att det är det avvikande som definieras. Ironi är en speciell form av exklusion.

Lektionen i tyska. Einar (L): Shhh! Spielzeit! Riktas mot Kalle när denne viskar något i gruppen medan läraren har förhör på textbokens innehåll (Permer & Permer 2002,s.163).

*Reglering* som maktteknik formas när en regel hävdas.

Felicia (L) talar om morgondagens tentamen som ska vara muntlig och ske gruppvis: Jag vill påminna er om att tiderna hålls och att dörren låses (Permer & Permer, 2002, s.164).

Exemplet visar en tydlig reglering. Den som inte håller tiden för tentamen kommer att straffas genom att stängas ute från skrivningen. Makttekniken syftar till att ”kontrollera via regler, att anpassa till uppställda krav, att åberopa regler och utfärda bestraffning” (Permer & Permer, 2002, s.165).

### 3.2.3 Självtekniker

*Självtekniker* bygger på att individerna uppmärksammar sig själva och åtgärdar eventuella ”brister”.

Carl (L): Var det någon annan som var borta igår? Elev: Ja Läraren: Men då tar du reda på det av grannen där (Permer & Permer, 2002, s.165).

Permer & Permer menar att den ”som bedömer sig själv, jämför sig med andra och reflekterar över resultatet kommer kanske till slutsatsen att här behövs en förbättring” (2002, s.166). Den nyvunna insikten initierar en personlig normalisering som krävs för att kunna välja att bete sig moraliskt korrekt.

## 4 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta avsnitt kommer flera definitioner på maktbegreppet att presenteras. Därefter görs en presentation av forskningsresultat kopplade till elevinflytande, elevrelationer och maktutövning. Sist i avsnittet belyses studiens frågeställningar.

### 4.1 Hur kan makt definieras?

Den etablerade definitionen av makt handlar om att någon person förmås handla mot sin vilja eller sina intressen och istället följa en annans vilja eller intressen. Grunden för makten finns i maktresurser. Om vi gräver djupare ner i de filosofiska aspekterna kring begreppet finner vi en rad olika definitioner. Nedan presenteras ett par beskrivningar som kan kopplas till antingen den strukturella styrningen eller till den styrning som formas och omformas i relationerna mellan individerna.

#### 4.1.1 Goldmann m.fl. – Makt som en regelbaserad hierarkisk struktur

Enligt Goldmann m.fl. (1997) kan makt definieras som förmågan att förverkliga sina intressen, beslutskraft och kontroll över andra individer. Makt ses ofta som en relation, en aktör som *har* makt över en annan aktör inom ett visst område. Makt kan vara en aktiv handling, men den behöver inte brukas. Enligt Goldmann m.fl. står begreppet auktoritet i förbund med maktutövning. Det kan alltså beskrivas som makt, men även myndighet eller inflytande och är en social relation där en grupp eller en individ har inflytande över en annan grupp eller individ. Ett auktoritetsförhållande fordrar en regelbaserad hierarkisk struktur som framstår som legitim. Auktoritet används för att beteckna strukturellt betingade maktförhållanden som upprätthålls genom att de inblandade parterna uppfattar förhållandet som självklart. Auktoritet skapar sin egen makt så länge människor godtar att auktoritetspersonen har rätt att fatta beslut (Goldmann m.fl., 1997). I skolans värld betraktas den strukturella styrningen som legitim. Alla riksdagspartier måste godkänna nya läroplaner som har utarbetats i samråd med representanter från skolan. De riktlinjer som finns i styrdokumentet reglerar gruppen och individens handlingar, oavsett om du är rektor, lärare, annan personal på skolan, elev eller förälder.

#### 4.1.2 Korpi - Maktskillnadsmodellen

Korpi (1985) väljer att definiera maktutövningen som en egenskap eller ett attribut hos en aktör. Detta möjliggör för aktören att belöna eller bestraffa andra aktörer. Han ser alltså användningen av makt som en ”aktivering av maktresurser i förhållande till andra aktörer”

(1985, s.65). Korpi menar att en egenskap är en maktresurs under förutsättning att minst två eller flera aktörer har någon slags relation till varandra, i vilken man till viss utsträckning är intresserad av den andres attribut. Om vi kopplar hans tankar till skolans värld blir det inte frågan om att översätta hans maktresurser till egenskaper hos elever utan att ge en alternativ analysmodell. I sina teorier använder Korpi flera olika analysbegrepp som *knapphet* som syftar på i vilken utsträckning en resurs är tillgänglig eller *centralitet* vilket återspeglar i vilken mån en resurs kan bevaras över tid. Han nämner även *normativa maktresurser* som omfattar fördelning eller manipulation av belöningar eller försakelser. När en aktör väljer att aktivera en maktresurs kommer själva utfallet att vara beroende av skillnaden i maktresurser. Korpi anger här tre utfall; konflikt, byte eller exploatering.

**Figur 1. Maktskillnadsmodell** (Korpi 1985, s. 67)

		Maktresurs använd av B	
		<b>Belöning</b>	<b>Bestraffning</b>
Maktresurs använd av A	<b>Belöning</b>	Byte	Exploatering
	<b>Bestraffning</b>	Exploatering	Konflikt

Korpi menar att ju större skillnaden är gällande maktresurser mellan aktörerna desto mindre blir benägenheten för den svagare att bestraffa den starkare. Däremot kan den starkare väntas använda sig av olika påtryckningsmetoder för att minska/förhindra konflikter. Att se maktutövning enligt Korpis modell innebär inte att en och samma aktör alltid har mer makt över en annan aktör. Istället är resultatet omöjligt att styra över eftersom den strategi som en elev använder vid ett tillfälle inte alls behöver ge samma utfall, inte ens i situationer som liknar varandra. Utfallet beror på vilka andra aktörer som finns i omgivningen och vilka maktresurser dessa har (Korpi, 1985).

#### **4.1.3 Bellous – Partnership paradigm**

Bellous (1993) relaterar sina teorier om makt till vad han kallar för ett *partnership paradigm*. Enligt honom kommer makt till uttryck i alla sociala relationer. Om styrning kan kopplas samman med både dominans och gemenskap hamnar eleverna ständigt i relationer som är maktbenägna. Av den anledningen menar Bellous att det inte är av vikt att ställa sig frågan om eleverna har inflytande. Han motsätter sig det så kallade nollsummespelet och att elevinflytandet endast kan öka om lärarna tar ett steg tillbaka. Enligt Bellous är det varken

lärarna eller eleverna som ”kontrollerar” makten, utan den kommer till uttryck i mötet mellan dem i förhållande till andra fenomen i skolan. Med andra fenomen menar han bland annat undervisningens innehåll och arbetssätt. Genom att betrakta makt som en relation som kan komma till uttryck i både samspel och motspel blir eleverna till medproducenter, och framställs inte som passiva offer för den styrning som sker (Bellous, 1993).

## 4.2 Det forskas om elevinflytande, elevrelationer och makt

Forskning i skolans vardag har förändrats på flera olika sätt. Pekpinnarna mot lärarna är borta och istället har en forskningskultur inriktad mot att söka förståelse för lärare och elevers handlingar växt fram. Många av de undersökningar som gjorts kring elevinflytande utgår från ett vuxenperspektiv och granskar de relationer som finns mellan lärare, lärare och skolledning eller lärare och elev och har ofta fokuserat på öppna konflikter. Mer sällsynt är det att utgå från de styrningar som sker *mellan* eleverna i klassrummet.

### 4.2.1 Elevinflytandets möjligheter i ett traditionellt klassrum

När det gäller elevinflytande har det gjorts flera studier under senare år. De flesta kretsar kring elevers påverkan eller delaktighet i den strukturella styrningen. Selberg (1999) har i sin studie, *Elevinflytande i lärandet*, studerat sambandet mellan medinflytande och lärande. I undersökningen studerades dels lärande där eleverna har stort medinflytande, dels hur lärande varierar när eleverna har olika stort inflytande i skolan. En av hennes slutsatser är att elever som ges ett större medinflytande i planering, genomförande och utvärdering av olika teman även visar prov på att kunna ta ett större ansvar. För Selberg innebär detta att om elever enskilt eller i grupp framför sina åsikter inför ett nytt arbetsområde så gynnas alla som deltar.

Det innebär att lärarna har organiserat arbetet på ett sådant sätt att den enskilda elevens vilja och förmåga sätts i främsta rummet och att lärarna leder de olika stegen i läroprocessen på ett sådant sätt att alla elever blir med (Selberg, 1999, s.150).

Lärarens insats och erfarenhet av elevinflytande utgör alltså en viktig faktor när det gäller att få eleverna att vara aktiva och medansvariga i sitt eget lärande. Hon kommer även fram till slutsatsen att de mål som uppges i de nationella styrdokumenterna för grundskolan inte kan uppnås i traditionellt arbetande skolor där elevernas inflytande på lärandet ofta är outvecklat.

#### **4.2.2 Sociala relationer i klassrummets mikrovärld**

Jonas Aspelin har i *Klassrummets mikrovärld* (1999) kartlagt de sociala relationerna i klassrummet. Han utgår från att ”all aktivitet i skolan har sina särpräglade drag och måste förstås i sin omedelbara, konkreta och interaktionella kontext” (Aspelin, 1999, s.15). Han betonar att skolforskning inte kan anta att elev – lärare relationerna formas på ett visst sätt utan måste förstås och tolkas i sin kontext. Det uppstår ideligen mönster som bryter mot den stereotypa uppfattningen. Med klassrummets mikrovärld menar Aspelin en ”tyst och närmast osynlig, substantiell och mångfacetterad verklighet” (Aspelin, 1999, s.19). Aspelin genomförde sin undersökning i gymnasieskola under hösten 1995 och våren 1996. Under den här tiden följdes två klasser och tre lärare i varje klass. Aspelin har valt att utgå från Thomas Scheffs teori om sociala band, vilka Scheffs likställer med de krafter som håller samman människor i samhället.

I sin undersökning kom Aspelin fram till att känslor som skam och stolthet ofta förnekas inom skolans värld. De här känslorna uppstår ofta i relationerna mellan individerna i klassrummet, men hålls tillbaka (oftast av läraren). Detta resulterar i ökade kommunikationsproblem, som leder till att de sociala band som finns mellan individerna i klassrummet inte kan stärkas. Lösningen på problemet är enligt Aspelin att känslor som skam och stolthet ersätts med humor och glädje. Endast känslor av detta slag kan stabilisera de sociala banden i klassrummet. En intressant aspekt som Aspelin belyser är vikten av att få känna sig som unika individer samtidigt som man är del av en gemenskap.

#### **4.2.3 Elevinflytande och maktutövning**

Forsbergs avhandling (2000), *Elevinflytandets många ansikten*, skildrar elevers inflytande och dess villkor utifrån åtta empiriska undersökningar genomförda under 1990-talet. I avhandlingen utgår Forsberg från två övergripande frågor. Dels ser hon till relationen mellan elevinflytande och den strukturella statliga styrningen, dels vilken övrig påverkan som kan kopplas till elevinflytande. Hon lyfter bland annat fram Foucaults tankar kring maktbegreppet. Hon betonar att Foucault har satt stråkastaren på aspekter som inte uppmärksammats tidigare. ”Hit kan räknas: mångfalden makttekniker; maktens produktiva sida; relationen mellan makt och kunskap samt maktens målinriktade och ickesubjektiva sida” (Forsberg, 2000, s.137). Forsberg ser till de implikationer som sker när elevinflytande betraktas som makt. Ofta ses makt och inflytande som något som individer eller grupper har mer eller mindre av.

Forsberg väljer istället att betrakta inflytande som ett relationellt begrepp. Det handlar om den påverkan som kommer till uttryck i elevers möten med andra aktörer. Eleverna är ständigt delaktiga i sociala relationer. Här kommer Forsberg in på intressanta tankar när hon ställer frågan om de här relationerna är ”maktbemängda” eller inte. Hon besvarar inte själv frågan utan kopplar det till hur vi väljer att definiera makt och inflytande. Det finns teorier baserade på bland annat Foucaults men även Bellous tankar om att makt kommer till uttryck i alla relationer. Forsberg menar då att det mot den bakgrunden inte är meningsfullt att fråga om elever har inflytande. Tänkvärt är Forsbergs tankar om att;

[...] elevinflytande inte enbart kan förstås som ett nollsummespel med elever som vinnare och förlorare. Inte heller äger uttryck som om elever ska få inflytande måste lärarna träda tillbaka-någon självklar likgiltighet. Makt/inflytande innehas varken av lärare eller elever, utan kommer till uttryck i mötet mellan dem i förhållande till andra fenomen i skolan som t.ex. undervisningens innehåll, arbetssätt och motiveringarna för dessa (Forsberg, 2000, s.143).

Det innebär att makten i klassrummet måste ses som dels en relation, dels som ett fenomen som kan uttryckas i samspel och motspel. Forsberg menar att eleverna inte kan betraktas som passiva offer, utan frågan som måste ställas är om den påverkan som eleverna i högsta grad är delaktiga i, gynnar eller missgynnar dem. Hon varnar dock för att uppmärksamma maktteknikernas värde i granskningen av inflytandet i skolans värld. Det är viktigt att särskilja maktteknikernas positiva och negativa förtecken. Forsberg har dock inte utvecklat de här tankarna i sin avhandling. Frågan är vad Forsberg menar när hon varnar för att göra en allt för stor koppling mellan makttekniker och elevinflytande. Om nu inte eleverna kan betraktas som passiva offer och om de relationer som de är delaktiga i innefattar olika makttekniker borde det vara värt mödan att gå djupare in i ämnet. Vilken betydelse har maktteknikerna för elevinflytandets möjligheter och begränsningar? Och hur upplever eleverna den styrning som de är delaktiga i, anser de att den gynnar eller missgynnar dem?

### 4.3 Studiens syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt från att det finns en strukturell makt på makronivå, samtidigt som det finns en relationell makt på en mikronivå kan vi då anta att de båda påverkar varandra. Studiens syfte bygger på Foucaults (1982) tankar om en relationell makt på mikroplanet, en makt som är så subtil att man måste bestämma sig för att leta efter den eftersom den annars inte



upptäcks. Om vi antar att maktmöjligheter finns överallt och i alla relationer, så befinner sig elever och lärare ideligen i situationer där de styr eller blir styrda. I ett sådant perspektiv blir det väsentligt att alla sorters makt studeras och beskrivs, liksom att alla aktörers verksamhet tydliggörs för att klassrumssituationen ska kunna förstås bättre.

Syftet med denna studie är att belysa maktrelaterade episoder mellan elever i klassrummet för att bättre förstå skeendena där. Studien vilar på följande frågeställningar:

1. Hur talar elever om den relationella styrningen mellan dem i klassrummet.
  - i) Vilken styrning framstår som produktiv?
  - ii) Vilken styrning framstår som repressiv?

## 5 METOD

Jag har valt att genomföra en kritisk etnografisk undersökning med hjälp av kvalitativa observationer och intervjuer i en klass, där eleverna går i årskurs 7. Intervjuerna bygger på den så kallade Stimulated Recall-tekniken, mer information om denna teknik återfinns på sidan 23. Innebörden av olika gjorda val kommer att redovisas steg för steg i metodavsnittet.

### 5.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Jag har valt att genomföra en kritisk etnografisk undersökning. Etnografi handlar om att förstå mänskligt beteende, vilket innebär en fördjupning i olika sociala gruppers aktiviteter. Enligt Pilhammar (1996) är målet med en etnografisk studie att få kunskap om vilken betydelse samspelet mellan människor har. Denna form av studie fokuserar alltså inte på individen själv, utan på relationen mellan individerna. Pilhammar (1996) menar att en förutsättning för att få kalla en studie för etnografisk är att det skett en omfattande kontakt med personerna som studeras. Under de sex veckor som jag tillbringade i den klass som ingår i studien har det varit möjligt att kombinera observationer, intervjuer och en djupare medverkan i gruppen. Även om det enligt Pilhammar (1996) hade krävts mer tid för att fördjupa sig i gruppens sociala aktiviteter, finns det andra som exempelvis Säljö<sup>2</sup> som menar att dagens etnografi inte kräver alltför omfattande engagemang i gruppen som studeras. Enligt Säljö räcker det med ganska kortvariga besök i en kultur där folket (etno) studeras vilket resulterar i en text (grafi).

Alvesson & Deetz (2000) poängterar att det idag finns flera olika uppfattningar om vad som kan ingå i begreppet etnografi. Poängen i deras resonemang är inte i huvudsak tidsaspekten utan möjligheten att komma nära den grupp som ska studeras. Ett alltför omfattande fältarbete kan resultera i att möjligheterna till kvalificerade tolkningar reduceras. ”Några veckors deltagande observation är enligt vår erfarenhet ibland tillräcklig” (Alvesson & Deetz, 2000, s.222). Däremot ska noggranna observationer minimera riskerna för ett alltför stort beroende av intervjupersonernas uppfattningar. En etnografisk undersökning ska omfatta ”såväl undersökning av som rapporten om en rad händelser/situationer som har observerats av forskaren” (Alvesson & Deetz, 2000, s.88).

Anledningen till att jag väljer att kalla studien för *kritisk* etnografi härleds till maktperspektivet. Med begreppet kritisk är inte motivet att granska brister och felaktigheter av

---

<sup>2</sup> Muntlig kommentar av Roger Säljö inspelad 2002 vid slutseminarium inför disputation där Säljö var diskutant.

uppgifter som framkommer under studiens genomförande, utan att anlägga ett maktperspektiv. Det maktperspektiv som då ofta avses är det strukturella. I denna studie är det dock det relationella som belyses. Det handlar om enligt Alvesson & Deetz (2000, s.20) att ”rikta uppmärksamheten mot dolda aspekter och erbjuda alternativa tolkningar”. Den kritiska teorin synliggör och erkänner bland annat möjligheten till kontroll i relationer och binder samman de lokala formeringarna med större strukturella processer. Skapandet av en strukturell förändring gällande elevers inflytande i skolan behöver inte resultera i att förändringen genomförs på det lokala planet, eftersom man ofta missar olika former av kontroll på ett mikroplan.

## 5.2 Val av metod

Studien bygger på en kvalitativ forskningsmetod, i vilken tonvikten läggs på det mänskliga samspelet. Enligt Holme & Solvang (1991) består inte den kvalitativa intervjun av standardiserade frågeformulär, utan det är intervjupersonernas egna uppfattningar som styr utvecklingen av intervjun. De menar att det, till skillnad från den kvantitativa forskningsmetoden, finns ytterst få standardregler och den kvalitativa metoden kan därför beskrivas som en icke-standardiserad intervju. Personligen föredrar jag att benämna den kvalitativa intervjun, precis som Kvale (1997), som halvstrukturerad. Alla forskningsintervjuer kräver någon form av struktur för att resultatet ska kunna kopplas till studiens syfte. Däremot menar Kvale att intervjun måste få utvecklas i samtalet och syftet med intervjun ”är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (1997, s.13). Holme & Solvang erkänner å andra sidan behovet av en intervjumanual i vilken forskaren i god tid skrivit ner vilka faktorer som är viktiga att belysa under intervjun. Utöver en intervjumanual menar Kvale att forskaren även bör ta ställning till andra standardval som; Hur många intervjuer behövs? Ska intervjuerna bandas eller ska de skrivas ut? Hur ska intervjuerna analyseras? Ska tolkningen presenteras för den intervjuade?

## 5.3 Ansats

Studien är i ett första skede teoriprovande i det att den tillämpar befintliga beskrivningskategorier. I sin andra fas är den emellertid explorativ, då ingen forskning hittats som tar upp hur elevers påverkan på varandra uppfattas av de själva.

## 5.4 Teknik för datainsamling

När det gäller registrering av datainsamling kan det ske med bandspelare, videokamera, anteckningar eller genom att hålla informationen i minnet. Fördelen med att använda sig av bandspelare eller videokamera är enligt Kvale (1997) att intervjuaren kan koncentrera sig på själva samtalet och har då större möjligheter att uppfatta mångfalden i samtalet som kroppsspråk, ljud och miner. Nackdelen är att analysen av intervjuerna kan bli oerhört tidskrävande, eftersom materialet är så informationsrikt. Att använda minnet eller anteckningar kan leda till att analysen innehåller en mer selektiv information. Pilhammar (1996) menar att de mest lämpliga metoderna kopplade till en etnografisk undersökning är observationer då det förs fältanteckningar och bandinspelade intervjuer.

Jag har valt att gå ett steg längre och baserar studien på Stimulated Recall-tekniken vilket innebär att olika klassrumssituationer har videofilmats och i anslutning till inspelningen gjordes intervjuer med elever. De utvalda videoinspelningssekvenserna visades för intervjupersonerna, som sedan hade möjlighet att kommentera den inträffade händelsen. Metoden används bland annat för att stimulera minnet och få de intervjuade att återuppleva händelsen. Enligt Haglund (2003) är målet med att använda själva tekniken främst att få en större insikt i hur individer tänker och handlar. Intervjuerna spelades in med bandspelare och transkriberades för analys. Kvale (1997, s.149) poängterar att; ”varje utskrift från ett sammanhang till ett annat för med sig en rad bedömningar och avgöranden”.

## 5.5 Urval och beskrivning av urvalsgrupp

Videoinspelningarna och intervjuerna genomfördes i årskurs 7 på en högstadieskola i sydvästra Blekinge. Skola och klass valdes strategiskt, avseende tid, för att studien skulle kunna hinnas med att genomföra inom given tidsplan. Eleverna fick i god tid ut ett brev till målsman, se bilaga 1, där information gavs om tankarna kring studien och därefter valde målsman om eleven fick delta vid videoinspelning och medverka i en intervju. Vilka som sedan intervjuades berodde på vilka situationer som framstod som intressanta utifrån mitt syfte och mina teoretiska utgångspunkter.

## 5.6 Studiens genomförande

Studiens genomförande inleddes med att tankarna kring studien presenterades för eleverna, samtidigt som de fick ut ett brev till målsman. Två veckor senare samlades breven in av

undervisande lärare i so. Av klassens 27 elever lämnade samtliga in breven och 25 gavs tillåtelse till att delta i studien. En intervjumanual, se bilaga 2, upprättades i god tid före intervjuerna. För att se om frågorna i intervjuguiden gav svar på forskningsfrågorna genomfördes först en pilotintervju, se bilaga 3, med en elev som i studien kallas för Björn. Eleven berättade inte om den styrning som skedde i episoden. Utifrån pilotintervjuns resultat tillfördes några frågor av ledande karaktär. Enligt Kvale (1997, s.262) kan sådana frågor förstärka forskarens tillförlitlighet och han hävdar att ”en sådan kontrollerad användning av ledande frågor kan leda till en välkontrollerad kunskap”. Från början var det tänkt att pilotintervjun inte skulle ingå i själva empirin, men eftersom den inspelade händelsen innehöll flera tydliga makttekniker bedömdes det vara av vikt att ha med den. Av den anledningen kom emellertid ytterligare intervjuer, som berörde denna episod, att genomföras vid senare tillfällen. Under sex veckors tid genomfördes sedan videoinspelningar och intervjuer i klassen. Filminspelningarna granskades direkt efter lektionerna och intervjuerna hölls i de flesta fall samma dag eller dagen efter.

Lektionerna som filmades valdes efter vilka praktiska möjligheter som fanns att filma eleverna under olika lektionstillfällen. Sammanlagt filmades elva lektioner, varav fem var geografielektioner, tre var samhällskunskap, två var textilslöjd och en var engelska. Problemet som uppstod i samband med studiens genomförande var inte att få möjlighet att videofilma lektioner, utan att därefter kunna boka tv:n och bestämma tid för intervju med eleverna. Intervjuerna varade mellan fem och femton minuter. Den första intervjun med varje ny elev inleddes alltid med frågor kopplade till elevens familj alternativt intressen, samt hur de allmänt upplevde skolan. Vid ett par tillfällen har kompletterade intervjuer gjorts med eleverna för att lättare kunna belysa syftet med studien. Utöver de inspelade episoderna har ytterligare observationer och fältanteckningar gjorts. På grund av att de inte har kunnat visas för eleverna kommer de inte ingå som exemplifierade episoder med efterföljande intervjumaterial. Däremot har en del av de här observationerna använts för att sammanfatta avsnittet *6.4 Övriga makttekniker*.

## 5.7 Analys

En av de frågor som brukar ställas kopplat till den kvalitativa forskningsmetoden är hur många intervjuer som krävs för att kunna göra en någorlunda tillförlitlig analys. Kvale (1997, s.97) menar att ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta”.

Målsättningen med denna studie var att genomföra omkring femtio intervjuer. I slutändan hamnade antalet intervjuer på fyrtyotvå. Tre av dem kunde inte användas på grund av för dålig ljudkvalitet. Av totalt 39 intervjuer kom citerat material att användas, i resultatdelen, från 15 intervjuer. Samtliga intervjuer skrevs ut ordagrant från de inspelade banden. Transkriptionerna hamnade på totalt 73 sidor. I anknytning till intervjuerna valdes olika episoder ut från videoinspelningarna. Totalt sammanfattades 15 episoder, varav 8 används i själva empirin. Urvalet har gjorts med utgångspunkt från vilket material som tydligast svarar på studiens frågor.

Analysen delas in i tre stora avsnitt efter de lektioner och episoder som valts ut. Enligt Holme & Solvang (1991) bör en rapport innehålla utpräglad deskriptiva beskrivningar (t ex om handlingar, människor och aktiviteter) i den utsträckning som detta är viktigt för förståelsen av de förhållanden man undersökt. Till de olika episoderna och teknikerna kopplas citerade intervjuer med eleverna. I slutet av varje avsnitt följer även en analys huruvida eleverna upplever de tillämpade teknikerna som repressiva eller produktiva.

## 5.8 Etiska överväganden

De etiska överväganden som gjorts i denna studie kopplas bland annat till Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Den lägger tyngdpunkten på informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialkravet och nyttjandekravet. De olika kraven presenteras nedan och kopplas till den genomförda studien.

### Informationskravet

Forskaren har till uppgift att informera de som deltar i studien om ”deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltaganden. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan” (Vetenskapsrådet, 2002, s.7). I ett inledande skede av studiens genomförande presenterades tankarna bakom studien för eleverna, deras eventuella uppgift i studien och att deras deltagande var frivilligt.

### Samtyckeskravet

Detta krav belyser deltagarens samtycke till delaktighet i studien. Om undersökningspersonerna är under 15 år, som i detta fall, måste samtycke komma från målsman. Eleverna som deltog i studien fick i god tid före genomförandet ut ett brev, se bilaga 1, i vilket

målsman kunde ge sitt samtycke till att eleven fick delta vid videoinspelningen och i intervjuer som sedan följde. Samtyckeskravet belyser även deltagarnas rätt att avbryta sin medverkan i studien närhelst de vill. Vid två tillfällen valde elever att inte delta i intervjuer, även om målsman gett sitt samtycke till medverkan.

### Konfidentialitetskravet

En aspekt av detta krav är att uppgifter om de personer som deltar i undersökningen ”antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående” (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). Alla elever och lärare som deltar i studien har fått uppiktade namn. Inte heller redovisas skolans namn i studien. När examensarbetet är godkänt kommer all inspelad data, både med videokamera och kassettbandspelare att spelas över.

### Nyttjandekravet

Det sista kravet sätter fokus på användandet av de insamlade uppgifterna, vilket innebär att uppgifterna inte får lämnas ut och användas för ”kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften” (Vetenskapsrådet 2002, s.14).

Vetenskapsrådet har även publicerat skriften *Vad är god forskningssed?*, i vilken allmänna regler presenteras. Utöver de etiska regler som presenteras längre upp bör det första av de följande åtta sättas i fokus (Vetenskapsrådet, 2005, s.8 f).

1. Du skall tala sanning om din forskning
2. Du skall öppet redovisa metoder och resultat
3. Du skall öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar
4. Du skall medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier
5. Du skall inte stjäla forskningsresultat från andra
6. Du skall hålla god ordning i din forskning
7. Du skall inte bedriva din forskning på ett sådant sätt att andra människor kommer till skada
8. Du skall vara rättvis i din bedömning av andras forskning

Det är oerhört viktigt att tala sanning om den forskning som görs. Sanningen får aldrig medvetet förvrängas, däremot menar forskare, som Kvale (1997), att ju fler gånger data skrivs från ett sammanhang till ett annat desto fler bedömningar görs på det insamlade materialet.

## 6 RESULTAT: MAKTTEKNIKER I ELEVRELATIONER

I följande avsnitt kommer resultaten från studien att redovisas. Kapitel 6 är indelat i fyra olika delar baserade på olika lektionstillfällen. De tre första lektionsavsnitten innehåller sammanfattningar från flera olika filmade episoder. Episoderna presenteras med en underrubrik som är namngiven efter de makttekniker som ger episoden mest tyngd, med undantag från en underrubrik som benämns som maktmotstånd. Analysen som sedan följer episoden sker i flera steg. I den första analysdelen besvaras frågan om vilka tekniker som jag som forskare observerat i den aktuella situationen. I nästa steg tillförs intervjumaterial för att belysa elevernas uppfattningar av episoden. Även dessa uppfattningar analyseras stundtals där det har upplevts som värdefullt. Alla presenterade lektionsavsnitt avslutas med en analys kopplad till om de olika episoderna och maktteknikerna upplevts som repressiva eller produktiva. I avsnittet *6.4 Övriga makttekniker* görs en kortfattad presentation och analys av den teknik som inte synliggörs med hjälp av filmade episoder och intervjumaterial. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av empirin.

### 6.1 Lektioner i geografi

Detta avsnitt innehåller episoder från två av fem filmade geografilektioner. Under den första lektionen arbetar eleverna gruppvis med en rituppgift kopplad till de olika klimatzonerna. Grupperna sprids runt om i klassrummet och i grupprummen. Den andra lektionen inleds med en genomgång kopplad de stora vindsystemen på norra halvklotet. Därefter arbetar eleverna individuellt och alla sitter kvar inne i salen.

#### 6.1.1 Individualisering/exklusion och självtekniker

**EPISOD 1** En grupp med fyra elever sitter i ett av grupprummen och arbetar med en rituppgift kopplad till klimatzonerna. Två av killarna, Alexander och Sebastian, tar direkt kommandot och styr upplägget kring uppgiften. De väljer att markera gränserna mellan zonerna med raka linjer. De andra två killarna, Björn och Kalle, är märkbart tveksamma till att gruppen löser uppgiften på rätt sätt. De protesterar en aning men tystas direkt av Sebastian som väljer att skilja ut Kalle från de övriga och ”hånar” honom.

**Sebastian:** (höjer rösten) - *Hur fan har du ritat den då, Kalle?* **Björn:** - *Ja exakt Kalle!*

Kalle väljer ändå att lösa uppgiften på det sätt han tror är rätt medan Björn ger vika och löser uppgiften genom att titta på Sebastians ritning.



I episod 1 återfinns flera makttekniker, de flesta är av särskiljande karaktär. För att tysta protesterna som uppstår eller för att styra verksamheten i gruppen väljer Sebastian att namnge en av killarna, nämligen Kalle. Att använda namn som ett sätt att särskilja är exempel på makttekniken *individualisering*. Kalle lyfts fram som en individ och i denna episod sker det i ett disciplinerande syfte för att visa att Kalle gjort fel. Sebastian väljer dock att inte bara namnge Kalle utan tar även hjälp av ironi för att få tyst på Kalles protester. Sebastian: *Hur fan har du ritat den då, Kalle?* Ironi hänförs till *exklusion* som används för att framhäva det avvikande. I episoden är det Kalle som i störst utsträckning protesterar mot den norm som bildats i gruppen under arbetets gång. Sebastian och Alexander har gjort upp riktlinjerna kring hur uppgiften ska lösas och när Kalle protesterar ses hans protester som avvikande.

När episoden visas för Kalle skrattar han åt att Sebastian höjer rösten och reagerar inte nämnvärt på ironiseringen. Däremot kommer han under intervjun in på hur gruppen löste uppgiften. Kalle beskriver hur de andra fyllde i redan befintliga ”raka” linjer på kartan, medan han själv gick efter vilka länder som tillhörde respektive klimatzon.

I: Varför protesterade du? Kalle: De ritade linjerna raka. I: Hur reagerade de då? Kalle: (skrattar) De lyssnade inte. I: Varför inte? Kalle: (paus) Vet inte. I: Vad sa de? Kalle: Vaddå? I: När du protesterade? Kalle: (paus) att det var fel...äh jag vet inte. I: Vilket var fel? Kalle: Som jag ritade. I: Tyckte du att det var fel? Kalle: (skrattar) Det var de som ritade fel.

Trots att Kalle under episoden särskiljs från den övriga gruppen och individualiseras som den som handlat fel mot den gällande normen, ser han inte händelsen som något negativt. Han valde att lösa uppgiften på sitt sätt, vilket i slutändan visade sig vara rätt. Under både episoden och intervjun uppvisar Kalle *självtekniker*. Han reflekterar över sitt eget handlande och gruppens kopplat till själva arbetsuppgiften och kommer till den insikten att gruppen löser uppgiften på fel sätt och behåller tron på sig själv och sin lösning.

Björn var den av de fyra killarna som uppmärksammade att uppgiften löstes på fel sätt, men som ändå valde att följa normen som uppstod i gruppen. I intervjun med Björn kom bland annat följande fram.

I: Hur ville du lösa uppgiften? Björn: Vet inte (paus), som vi gjorde först. I: Vem kom på att ni gjorde fel? Björn: Vi I: Vilka är vi? Björn: Gruppen. Var det ingen i filmsekvensen som protesterade och ville att ni skulle lösa uppgiften på något annat sätt? Björn: Nej.

Trots att den filmade episoden spelas upp för Björn precis innan intervjun återger han inte vad som händer. Istället beskriver han ett fungerande grupparbete där alla hjälps åt och ingen bestämmer över någon annan (se bilaga 3). Det var gruppen som kom på att uppgiften löstes på fel sätt, enligt Björn, och han tar varken upp sin egen eller Kalles protest. En möjlig tolkning är att Björn väljer att beskriva situationen så som intervjuaren kan tänkas vilja ha den, det vill säga som ett fungerande grupparbete där alla jämkar. En annan möjlig tolkning är att Björn faktiskt inte ser vad som sker eftersom han inte tidigare har uppmärksammats på sådana skeenden.

I: Hur fungerar grupparbetet? Björn: Bra, vi har jobbat ihop många gånger. I: Hur arbetar gruppen, vem gör vad? Björn: Lika mycket (paus) tror jag. Vi hjälper varandra (paus) tror jag. I: Det var ingen i filmsekvensen som bestämde mer? Björn: Nej (paus) tror jag.

Till skillnad från Björn så reagerade Sebastian på sin egen ironiserade kommentar till Kalle när han protesterade mot hur gruppen löste uppgiften. Sebastian skrattade dock åt händelsen och menade att det är acceptabelt att de ibland höjer rösten.

I: Vad gör ni? Sebastian: (skrattar) Jag skriker. I: Varför gör du det? Sebastian: Äh, Kalle lyssnar inte på oss. I: Vad lyssnade han inte på? Sebastian: Vad vi sa. I: Vad pratade ni om då? Sebastian: Hur vi ska rita linjerna. [...] I: Var det inte så att ni först skulle göra raka linjer. Sebastian: Jo, det ritade vi (paus) först. I: Varför ändrade ni er? Sebastian: Det blev inte rätt. I: Hur kom ni fram till det? Sebastian: Det såg vi (paus) i kartan. I: Det var ingen av er som sa att det var fel? Sebastian: Nej. I: Varför skrek ni på Kalle? Sebastian: Han gjorde fel. I: Men var det inte Kalle som inte ville rita linjerna rakt? Sebastian: Vet inte (paus) näh. I: Är det okej att skrika på varandra? Sebastian: Nej (paus) men (paus) vi känner varandra, ibland blir det bara så. Det är okej. I: Kalle tycker att det är okej? Sebastian: Ja.

Sebastian menar att han höjde rösten eftersom Kalle löste uppgiften på fel sätt. Han uppmärksammar alltså att Kalle gör något som går emot gruppens regel för hur uppgiften ska lösas. Däremot kan inte Sebastian erinra sig att Kalle med sin protest ville få gruppen att inse att de löste uppgiften fel. Detta trots att Sebastian precis innan intervjun får hela händelsen uppspelad. Detta faktum blir ännu tydligare i följande intervjumaterial.

I: När ni nu skrek på Kalle för att han gjorde fel (paus) ändrade han sig (paus) började han att rita som ni andra? Sebastian: Vet inte (paus) ja det gjorde han.

## 6.1.2 Individualisering och övervakning

**EPISOD 2** Killarna i grupprummet fortsätter med att markera och måla sina klimatzoner. När de sitter och arbetar öppnas dörren in till grupprummet och Lasse tittar in. Sebastian markerar med en gång. **Sebastian:** *Lasse för helvete...Lasse ut.* Dörren stängs och killarna fortsätter att arbeta sin uppgift.

Episod 2 visar på både *individualisering* och *klassificering*. Lasse namnges och nekas inträde till grupprummet. Samtidigt visar Lasses beteende på makttekniken *övervakning*. Han går runt och kontrollerar vad de andra gör. I intervjun med Sebastian kommer följande fram;

I: Kommer du ihåg vad som hände här? Sebastian: Ja (paus) Lasse kom in. I: Hur reagerade du då? Sebastian: Jag sa att han skulle ut. I: Varför fick han inte vara där? Sebastian: Nej (paus) vi satt ju och jobbade. I: Men arbetade inte han med samma uppgift? Sebastian: (lång paus) Jo, men vi satt ju i grupp. I: Fick han inte vara med i er grupp? Sebastian: Han hade ju sin (paus) grupp.

Sebastian motiverar handlingen med att de ville fortsätta med sin uppgift och att Lasse hade sin "egen" grupp och därför inte fick vara med i deras. Ett annat motiv kan även kopplas till själva observationssituationen. I intervjun med Sebastian framkommer det tydligt att han ser Lasses handlingar som avvikande.

I: Hur tror du att han reagerade på att ni sa "Lasse för helvete...Lasse ut"? Sebastian: Vet inte. I: Hur hade du reagerat? Sebastian: Det var ju inte så vi menade. I: Hur menade ni då? Sebastian: Ja, att han inte fick komma (paus) kameran var ju på å så.

Lasse har en förmåga att ofta cirkulera runt i klassrummet. I den utvalda episoden väljer han att lämna sin egen grupp, tar paus i arbetandet med uppgiften och går runt bland de övriga kamraterna. I intervjun med Lasse kommer det bland annat fram att han brukar röra på sig under lektionstid. Ofta är det, menar han, för att han är färdig med en uppgift och tycker att det är tråkigt att bara sitta och vänta på att de andra ska bli färdiga.

I: Vad gör du när du går runt? Lasse: (paus) kollar på de andra, vad de gjort, om de är klara eller så. I: Varför gick du in till killarna i grupprummet? Lasse: Vet inte (paus) ville väl se om de var klara. I: Var de det? Lasse: Vet inte. I: Varför det? Lasse: Jag gick ut. I: Fick du inte komma in? Lasse: Näh. I: Varför inte? Lasse: Vet inte.

*Övervakning* är en maktteknik som utan svårigheter upptäcks i klassrummets mikrovärld. Elever har en förmåga att ha kontroll över varandras aktiviteter. Övervakningen kan kopplas till undervisningssituationen, men även till elevernas sociala relationer. De kontrollerar var de andra befinner sig rumsligt, om kamraterna sysslar med skolarbete eller annat och hur långt de hunnit med olika uppgifter. Under intervjuerna med några av de andra eleverna kom det fram antydningar om att klassen var bra, men stökig och att en del alltid går omkring i klassrummet. Däremot var det ingen av de intervjuade som utan att ha sett filmsekvenserna kunde svara på om det var någon elev som cirkulerade mer frekvent än övriga i klassrummet.

I: Du berättade även att en del elever ofta går omkring i klassrummet. Kommer du ihåg vilka det är? Anna: Ja (paus) killarna. I: Är det alla killar? Anna: Nej, vissa.

Övervakning som maktteknik återkommer vid flera olika inspelade episoder. Det handlar inte enbart om att eleverna övervakar varandra genom att cirkulera runt i salen. Vid flera tillfällen väljer elever att jämföra sig med andra genom att titta på de som sitter bredvid eller lyssna på när andra diskuterar uppgifter eller betyg. Det kan tolkas som att övervakning delvis kan vara en ofrånkomlig del av skolverksamheten.

### 6.1.3 Övervakning kontra självtekniker

**EPISOD 3** Eleverna arbetar inne i klassrummet med en uppgift kopplad till de stora vindsystemen på norra halvklotet. Uppgiften är individuell och läraren försöker att gå runt och hjälpa alla i klassrummet, vilket gör att en del får vänta. Emma vet inte hur uppgiften ska lösas och räcker upp handen för att få hjälp av läraren. Lina väljer att först gå bort till den bänk där läraren står och hjälper en annan elev. Efter en stund fortsätter hon sin promenad bland de andra eleverna och stannar till slut hos Emma. De diskuterar uppgiften. Lina återvänder sedan till läraren. Där får hon hjälp långt före Emma och många andra i klassen.

Lina har alltså som vana att röra sig runt om i klassrummet. Genom att gå bort mot läraren kan hon se om hon kan få hjälp där genom att observera lärarens samtal med andra elever. När detta inte fungerar cirkulerar hon vidare och går bort till Emma som räcker upp handen. I intervjun säger hon själv att hon har för vana att röra på sig när hon inte förstår hur en uppgift

ska lösas. Lina har dock svårt att svara på varför hon sedan gick till Emma som inte heller förstod hur uppgiften skulle lösas.

I: Var det bra eller dåligt att inte Emma heller visste hur uppgiften skulle lösas? Lina: Ja..(paus) men det var ju inte bra, då kunde hon ju inte hjälpa mig. I: Varför gick du inte till någon som satt och arbetade med uppgiften? Lina: (lång paus) Ingen aning. I: Brukar du vara uppe och gå i klassrummet för att få hjälp? Lina: Ja. I: Varför det? Lina: Jag behöver hjälp (skrattar). Det går snabbare.

Linas behov av att cirkulera runt i klassrummet kan kopplas till *övervakning*, men samtidigt visar både episoden och hennes intervju tecken på *självtekniker*. Lina är medveten om att hon lättare och snabbare får hjälp genom att cirkulera runt bland elever och lärare. Hon har studerat situationen, jämfört sina chanser till att få hjälp i jämförelse med de övriga och kommit till insikten att den metoden fungerar bäst.

Emma är en av de intervjuade som före filmvisningen inte kan peka ut någon kamrat som ofta cirkulerar runt i klassrummet. Däremot kan hon direkt efter den visade sekvensen se att Lina är en av dem som ofta rör på sig.

I: Varför gör hon det då? Emma: Det vet jag inte. Hon behöver kanske hjälp. I: Vad gör hon då i filmsnutten? Emma: Hon pratar med mig. I: Kommer du ihåg vad ni sa till varandra? Emma: Nej. I: Vad tror du? Emma: (lång paus) Vi skulle nog jämföra vad vi gjorde. [...] I: Har det hänt tidigare att Lina eller någon annan går omkring antingen för att hjälpa eller för att få hjälp? Emma: Vi brukar hjälpa varandra eller så. I: Och vad ger det? Emma: Det är bra, om en är bra på det kan den hjälpa en annan.

#### **6.1.4 Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva?**

När det gäller den första episoden där Kalle ironiseras för att han protesterar mot hur Sebastian och Alexander löser uppgiften används de olika maktteknikerna i ett repressivt syfte. Genom att särskilja Kalle som individ är motivet att påvisa det avvikande och tysta hans protester. När Kalle sedan väljer att lösa uppgiften på sitt eget sätt sker en uppdelning i de som gör rätt och dem som gör fel. Sebastian erkänner i intervjun att han skrek åt Kalle eftersom han gjorde ”fel”. Under intervjun med Kalle uppvisar han dock inga tecken på att han upplevde händelsen som förtryckande. Han skrattar åt Sebastians kommentar och finner det en aning komiskt att de sa till honom när det var de själva som gjorde fel. När det gäller Kalle är det alltså svårt att säga om han faktiskt upplevde episoden som repressiv. Han sätter

inga ord på sina känslor vid det aktuella tillfället utan uppvisar istället en starkt självkänsla kopplat till uppgiften som skulle lösas. Han bedömde situationen och kom fram till att de andra gjorde fel och valde att gå emot normen i gruppen för att göra det som var rätt. I slutändan kan detta innebära att den subtila styrning som skett i relationerna mellan eleverna i grupprummet kan ha haft en produktiv effekt på Kalle och en förstärkande verkan på hans självtekniker.

I den andra episoden sitter killarna kvar inne i grupprummet när dörren öppnas och Lasse tittar in. Sebastian reagerar direkt och säger till honom att lämna rummet. ”Lasse för helvete...Lasse ut”. Händelsen som utspelar sig uppvisar särskiljande tekniker. Precis som i den första episoden sker det en individualisering i disciplinärt syfte. Sebastian använder Lasses namn för att särskilja honom från de övriga samtidigt som det används för att tillrättavisa honom. Lasse har handlat fel när han försökte komma in i grupprummet. I den följande intervjun med Sebastian framkommer det även att Lasse tillhörde en annan grupp, vilket exkluderade honom från killarna som satt i grupprummet. Maktteknikerna används i ett repressivt syfte. Lasse reagerar direkt på individualiseringstekniken och väljer att inte gå in i grupprummet. I intervjun uppger Lasse att de andra inte ville att han skulle komma in, vilket då var anledningen till att han gick därifrån. Däremot förekommer det med största sannolikhet många tillfällen när han upplever *övervakning* som produktiv. Han säger själv att han tröttnar på att sitta och vänta på de andra. Genom att då cirkulera runt bland kamraterna får Lasse en större möjlighet att överblicka hur långt de andra kommit och kan möjligen uppskatta hur länge han måste vänta tills de andra är färdiga med sina uppgifter.

I den tredje episoden väljer Lina att precis som Lasse cirkulera runt i klassrummet. Hennes motiv skiljer sig dock en aning från Lasses. En första iakttagelse pekar mot makttekniken övervakning. Men frågan är om Lina egentligen har som motiv att övervaka vad de övriga gör. Lina berättar i intervjun att hon får hjälp fortare än många andra om hon går runt bland elever och lärare. Troligtvis handlar det om självtekniker där styrningen för Lina är produktiv medan den av hennes klasskamrater kan upplevas som repressiv. Lina har lärt sig av tidigare tillfällen att det är det snabbaste sättet att få hjälp. När Lina slutligen prioriteras av läraren får de andra vänta längre. Lina går ”före i kön”.

## 6.2 En lektion i engelska

Under en lektion i engelska arbetar eleverna med självplanering. De väljer på egen hand ut olika texter som de arbetar med under veckans lektioner. En grupp tjejer väljer att sätta sig i ett av grupprummen. Kameran ställs i en hylla i rummet och eleverna lämnas ensamma under hela lektionen.

### 6.2.1 Normaliserande bedömningar och reglering

**EPISOD 4** Fem tjejer sitter i ett grupprum och arbetar med engelska texter och ord. Anna, en av tjejerna vet inte vad hon ska göra. Hon har läst alla texter som finns i boken. Då protesterar Maja och menar att hon omöjligt kan ha läst allihop. De andra i gruppen håller med och Anna letar då upp en text och läser sedan i lugn och ro som de övriga i gruppen.

Episod 4 kan tolkas på olika sätt. Om Anna kände sig ”tvingad” av gruppen att leta upp en text handlar det främst om *reglering*. Maja hävdade en regel för Anna när hon betonar att det är omöjligt, det går mot reglerna, att ha hunnit med alla texter i boken. När gruppen ställer sig på Majas sida känner Anna ett tvång att leta upp en ny text och på så sätt hålla sig till regeln. Samtidigt kan det röra sig om en *normaliserande bedömning*. Normen som beskrivs i episoden är att alla ska läsa och Majas protest mot Anna är ett sätt att statuera den givna normen. Under intervjun med Maja kommer hon snabbt in på Anna och hennes försök att slippa läsa en text ur boken.

I: Var det någon som var färdig med alla texter? Maja: Ja (paus) Anna, fast det var hon egentligen inte. I: Hur visste ni det? Maja: Det är omöjligt att ha läst alla texter, översatt, plockat ut ord och så. I: Hur vet du det? Maja: Det vet jag (paus) bara.

Maja poängterar att det var ”omöjligt” att ha hunnit med allt i boken. Det är alltså den givna regeln. Lisa är en av de andra tjejerna som satt i grupprummet. Hon håller med Maja om att Anna inte kunde ha läst alla texter.

I: Var det någon som hjälpte henne? Lisa: Ja, vi sa till henne vad hon skulle läsa. I: Bestämde ni alla det? Lisa: Nej, men vi visade henne. I: Visade ni vilken text hon skulle läsa? Lisa: Nej, men att hon inte läst alla. I: Hur visste ni det? Lisa: Vad? I: Att hon inte läst alla? Lisa: Det är ju så många (paus) texter alltså. I: Är det omöjligt att ha hunnit med att läsa alla? Lisa: Ja

Anna har däremot en annan syn på den inträffade händelsen eller i alla fall möjligheten att ha läst ut hela boken.

I: Kommer du ihåg vad som hände här? Anna: Vi satt med engelska, (paus) texter och så. I: Vad diskuterar ni i den här filmsekvensen? Anna: (skrattar) vad jag skulle läsa? I: Visste du inte vad du skulle läsa? Anna: Nej I: Varför inte? Anna: Jag hade läst allt. I: Hade du läst alla texter i hela boken? Anna: Ja. I: Trodde de dig? Anna: Vet inte (paus) näh kanske inte. (skrattar) [...] Varför letade du till slut upp en text som du satt och läste? Anna: Äh, vi skulle ju göra nåt.

Anna fortsätter att hävda att hon läst alla texter, inte heller uppger hon att gruppens protester fått henne till att leta upp en text. Istället menar hon att anledningen var att hon behövde sysselsätta sig med något. Därmed beskriver hon situationen som en normaliserande bedömning.

### 6.2.2 Normaliserande bedömningar och exklusion

**EPISOD 5** När tjejerna läst klart texten är det tänkt att de ska börja arbeta med orden. Men ingen känner för att arbeta och istället börjar de prata om mat och resor. Maja berättar för de andra om en massa platser som hon besökt tillsammans med sina föräldrar. Anna har aldrig varit utomlands. Lisa och Josefin diskuterar vad som räknas som utomlands. Josefin menar att Tyskland och Danmark inte kan kallas för utomlands, men Lisa håller inte med. Maja ingriper och menar att Tyskland och Danmark visst det är utomlands och det verkar som om alla tjejer accepterar det.

I episod 5 diskuterar tjejerna vad som inbegrips i ordet utomlands. De flesta av tjejerna håller med Maja. Tillsammans sätter de normen för vad som kan räknas som utomlands. I intervjun med Anna framkommer följande.

I: Vad diskuterade ni gällande Tyskland och Danmark? Anna: Om det var utomlands. I: Vad tyckte ni då? Anna: Att det nog var utomlands. I: Tyckte alla det? Anna: Ja, fast inte först. I: Varför ändrade ni er. Anna: Vet inte. I: Var det någon som sa att det faktiskt räknades som utomlands? Anna: Vet inte (paus) kanske.

Trots att gruppen till en början hade olika åsikter i frågan kom Maja att initiera normen för vad som kunde räknas som utomlands. Om det kan ha berott på att Maja varit utomlands vid ett flertal tillfällen eller om det berodde på något helt annat är oklart. Däremot visar



filmsekvensen att Maja var den som definitivt satte stopp för diskussionen. En märklig aspekt som framkommer i flera av de olika intervjuerna är dock att trots att eleverna får händelsen uppspelad kan de exempelvis inte avgöra vem som satte normen. Josefin däremot kommenterar diskussionen med att hon fortfarande inte ser Tyskland och Danmark som utomlands.

I: Tycker du att Tyskland och Danmark kan räknas som utomlands? Josefin: Egentligen inte. I: Varför inte? Josefin: (lång paus) Det ligger så nära, det är lätt, eller det går snabbt dit. Och så kan (paus) alla har ju varit där. I: Men alla i er grupp hade ju inte varit där. Josefin: Nej, men (paus) det är inte samma som utomlands. I: Vad tycker du är utomlands? Josefin: Att komma till värmen, eller långt bort. I: Så då höll du inte med de andra? Josefin: Nej.

När tjejerna diskuterar resor blir det snart tydligt att Maja varit i flera olika länder, till skillnad från Anna som aldrig har varit utomlands. För en utomstående kan episoden lätt tolkas som exklusion men vid intervjuer med tjejerna framträder en annan bild.

I: Var det någon skillnad mellan er? Anna: Ja, Maja hade varit i en massa andra länder än vad vi pratade om. I: Hur kändes det då? Anna: Jag vet faktiskt inte. [...] I: Reagerade du på att du var den enda som inte varit utomlands? Anna: Nej, egentligen inte. I: Tror du att de andra reagerade på det? Anna: Jag vet inte (paus) kanske.

Anna visar, under intervjun, inga tecken på att hon tagit illa vid sig av att inte ha rest i den utsträckning som Maja gjort. Däremot funderar hon en stund på frågan om de andra kan ha reagerat på det. Att Anna inte har varit utomlands kan ses som avvikande av de andra i gruppen, hon exkluderas från de övriga. Två kompletterande intervjuer har gjorts med Maja och Lisa för att belysa deras inställning till de elever som aldrig varit utomlands. Ingen av dem tycker att det är konstigt att det finns elever som inte rest så mycket och inget annat som framkommer under intervjun tyder på att Anna i situationen upplevs som avvikande.

### **6.2.3 Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva?**

I den första episoden hävdar Anna att hon har läst alla texter som finns i boken, men de andra protesterar och Anna får till slut leta upp en text och arbeta med. Regeln i gruppen är att det är "omöjligt" att ha läst ut alla texter. När Anna bryter mot regeln uppstår protester från de övriga som tvingar Anna att leta upp en text. Oavsett om situationen beskrivs som reglerande eller normaliserande så "tvingas" Anna att hålla sig till de givna reglerna respektive

normerna. Maktteknikerna har i detta fall en disciplinerande effekt. Trots att Anna fortsätter att vidhålla, i intervjun, att hon läst alla texter blir hon ändå tvingad att leta upp en text. Teknikerna används tydligt i ett repressivt syfte även om Anna inte uttalar att hon gav vika för grupptricket.

I den andra episoden sitter samma tjejer och diskuterar vad som räknas som utomlands. Här är det Maja som sätter normen. Intervjun med Josefin visar dock att hon fortfarande inte accepterar Majas definition, men att hon beslöt att inte fortsätta diskussionen. Huruvida situationen kan tolkas som repressiv eller produktiv är svårare att definiera. Genom att sätta normen avslutas diskussionen och majoriteten av gruppen accepterar Majas beskrivning av utomlands, en beskrivning som för övrigt är sanningsenlig. Diskussionen har producerat en ny norm. Josefin väljer att avsluta diskussionen, trots att hon fortfarande inte är överens med Maja. Hon har givit vika för den etablerade normen. Om Josefin upplever situationen som repressiv är svårt att avgöra.

### 6.3 En förmiddag i textilsalen

Under en hel förmiddag filmades elevernas aktiviteter i textilsalen. Klassen är alltid delad vid slöjdtillfällena då hälften har träslöjd och den andra halvan textilslöjd. Mitt i salen står fyra stora fyrmannabord. Vid det filmade tillfället befann sig 11 elever i klassrummet. Eleverna satt gruppvis runt borden, förutom vid ett bord där Paul satt för sig själv.

#### 6.3.1 Maktmotstånd

**EPISOD 6** Björn har gjort en liten boll av garnnystan som sitter fast i ett snöre. Den går han omkring i salen och kastar upp och ner med. Hans lärare ber honom att sluta men han fortsätter. Efter en liten stund tröttnar en av tjejerna. Lisa: *Björn, sluta nu.* Björn lägger direkt ner bollen och går och sätter sig.

I textilsalen är läraren en av dem som formulerar och omformulerar gällande normer. Vid det aktuella tillfället är det inte acceptabelt, enligt läraren, att gå runt i salen och kasta med bollen. Läraren ber Björn att sluta, men han väljer att gå emot ordningen. Hans beteende är normbrytande eftersom det skiljer sig från det uppförande som läraren kräver av eleverna. Björn uppger dock under intervjun att han till slut gjorde som läraren sa till honom.

I: Din lärare bad dig att sluta leka med bollen. Björn: Ja. I: Gjorde du det? Björn: Nej. I: Varför inte? Björn: Vet inte. I: När slutade du? (inget svar) Varför slutade du? Björn: Vaddå? I: Varför slutade du att leka med bollen? Björn: Jag ville inte mer. I: Var det ingen som sa till dig? Björn: Läraren. I: Slutade du då? Björn: Ja. I: Gjorde du det? Var det ingen annan som sa till...som bad dig att sluta? Björn: Näh (paus) Nej. I: Är du säker? Björn: Ja.

Samtalet med Björn är intressant ur flera aspekter. Trots att filmepisoden spelas upp före intervjun kan han inte se eller sätta ord på den verkliga händelsen. Hans uttalanden är även motsägelsefulla. Först hävdar Björn att han inte slutade när läraren bad honom och en stund senare kommer han fram till att han faktiskt slutade efter att läraren hade sagt till honom. Att tolka Björns tankar eller strategier vid den aktuella episoden är omöjligt. Däremot visar Björn tydligt i både den här intervjun och i en tidigare intervju, se bilaga 3, att han ger den information som kan uppfattas vara de svar som förväntas av honom. Här kan Björns svar även tolkas så att det är känsligt att en kille rättar sig efter en tjejs tillsägelse. Det måste kanske förnekas.

### 6.3.2 Distribution och exklusion

**EPISOD 7** Under hela textillektionen sitter Paul för sig själv, helt ensam vid ett fyrmannabord. De andra sitter minst tre vid en plats. Björn rör sig runt bland alla borden och snackar vid alla utom Pauls. Ingen av de andra eleverna uppmärksammar Paul under hela tiden i textilsalen.

Under slöjdlektionerna är klassen delad. Pauls kompisar går i den andra halvan, vilket gör att han hamnar vid sidan om de övriga i den här gruppen. Vid en första anblick känns det som om Paul *exkluderas* från gruppen. Han sitter för sig själv och ingen talar med honom under hela lektionen. Björn som gärna går runt och pratar med alla, väljer att inte stanna till hos Paul. Det verkar som om Paul upplevs som avvikande från de övriga, vilket även framkommer i intervjun med Björn.

I: Varför sitter Paul för sig själv? Björn: Vet inte (paus) Han vill väl det. I: Har han sagt det? Björn: Nej, men hans kompisar har ju träslöjd. I: Ok (paus) men varför sitter han själv? Björn: Vet inte (paus) Han sitter ofta ensam (paus) eller kanske inte ofta, men här (paus) tror jag. I: Varför sätter inte ni andra er hos honom? Björn: (paus) Han är lite konstig. I: Hur då? Björn: Äh, han vill inte snacka så mycket. I: Måste han det då? Björn: Nej, men du vet (paus) vi snackar ju mycket (paus) nästan alla i alla fall (paus) i klassen. I: Du tror inte att han känner sig utanför? Björn: Vet inte (paus) kanske. I: Du kan inte tänka sig att sitta vid hans plats nästa gång? Björn:

Näh. I: Varför inte? Björn: Jo, men jag sitter ju alltid hos Morten, du vet. I: Men nu går du ju runt och sitter och snackar med andra. Varför stannar du inte hos Paul? Björn: Jag vet inte vad jag ska säga. I: När du pratar med honom? Björn: Ja I: Har du försökt? Björn: Ja, innan. Vi har ju gått ihop sedan (paus) ettan tror jag. Men vi är inte nära kompisar.

Det märks tydligt under intervjun med Björn att han inte gillar att prata om Paul, men han svarar på alla frågor som ställs. Det framkommer att han ser Paul som annorlunda eftersom han inte pratar så mycket som de andra. Han kan inte heller tänka sig att själv ta initiativet och gå fram och prata med Paul. Hur de andra i gruppen upplever Paul är svårt att säga, men ingen tar någon notis om hans existens i rummet.

Frågan är då hur Paul upplever situationen.

I: Varför sitter du själv? Paul: (paus) Jag vill det. I: Varför vill du inte sitta med de andra? Paul: Vet inte (paus) det är ganska stökigt. De springer omkring mycket.

Det är omöjligt att tolka Pauls känslor eller inre tankar. I intervjun hävdar Paul att han vill sitta ensam för att de andra i gruppen är för stökiga. Om det är hela sanningen eller en fasad för att dölja vad han egentligen tycker är svårt att avgöra. Om situationen kopplas till maktteknikerna kan det tolkas som *exklusion*, men samtidigt, i ett rumsligt perspektiv, kan det även härledas till *distribution*. Om exklusion och distribution förekommer ihop är syftet ofta av en disciplinerande karaktär. Om gruppen upplever Paul som avvikande exkluderas han från de övriga. De andra väljer att inte sätta sig bredvid honom eller att tilltala honom under hela lektionen, vilket innebär att Paul skiljs från de övriga. Samtidigt kan det även vara så att Paul väljer att distribuera sig från de andra. Om han upplever dem som stökiga och inte intressanta att tala med kan det vara ett motiv till att han tar avstånd från gruppen. Vid andra observationstillfällen när Paul satt med sina kamrater visar han på initiativtagande till samtal.

### 6.3.3 Invitation eller en teknik för att undvika övervakning

**EPISOD 8** Under en stor del av textillektionen går Anna omkring och ”hjälper” de övriga i gruppen. När Lina har vävt färdigt sin matta går hon och sätter sig vid ett av borden. Efter en stund kommer Anna fram till henne och undrar vad hon gör. Lina: *Ingenting (paus) kolla in mattan den är skitful.* Anna: *Den blev väl fin.* Lina: *Näh, full av trådar, kolla.* Hon håller upp mattan så att trådarna syns. Anna: *Det är ju bara till att klippa bort, så här.* Anna tar mattan och visar Lina hur hon ska göra. Anna: *Den blir jätte fin, här (lämnar tillbaka mattan) försök själv.*

Anna har under lektionen intagit lärarens roll. Om motivet är att få de övriga att fortsätta arbeta eller för att undvika lärarens övervakning är svårt att avgöra vid observationstillfället. Om Anna har som syfte att genom uppmuntran och stöd få de andra till att inte motsätta sig styrning är makttekniken av en pastoralkaraktär och hamnar inom *invitation*. Samtidigt som Anna visar hur mattan kan bli finare sporrar hon Lina att fortsätta med sitt arbete. Anna kan på så sätt styra sina kamrater till att, som i detta fall, fortsätta med sitt skolarbete. Samtidigt kan Annas handling vara ett sätt att själv undvika lärarens styrning. Vid en intervju med Anna framkom bland annat;

I: Vad gjorde du under textillektionen? Anna: En väska. I: Satt du och arbetade med den under hela lektionen. Anna: Nej, det vet du. (paus) Jag hjälpte Maja, eller skulle, du vet. I: Hjälpte du någon annan. Anna: Ja. I: Vilka då? Anna: Äh, (paus) Jag minns inte. I: Hjälpte du Lina? Anna: Ja, med mattan. I: Varför hjälpte du henne? Anna: Hon ville det. I: Bad hon om hjälp? Anna: Ja. I: Det var inte du som gick fram och hjälpte henne utan att hon bett om hjälp? Anna: Nej (paus) det förstod jag. I: Vad (paus) Vad var det som du förstod? Anna: Ja, att hon, hon ville ha hjälp. Hon bara satt, vid sin plats. [...] I: Hur gick det med din väska? Anna: Va? I: Hann du med att sy väskan. Anna: Den är inte färdig. I: Var det roligare att hjälpa de andra än att sy på väskan? Anna: (paus) Jag gillar inte slöjd, i alla fall inte textilen, hon är tråkig. I: Vem är tråkig? Anna: Karin (Läraren).

Annas inställning till textilslöjd och till läraren kan vara en anledning till att hon motsätter sig skolans styrning. Istället för att sitta på sin plats och arbeta, väljer hon att gå runt och hjälpa andra i gruppen. På så sätt kan hon undvika lärarens övervakning och styrning kopplat till skolarbetet eftersom det faktiskt verkar som om Anna är produktiv. Det är nog inte fel att påstå att Anna försöker styra sina kamrater samtidigt som hon själv vill undgå lärarens

styrning. Naturligtvis är det inte alla i gruppen som accepterar Annas egna försök till styrning. Vid en annan filmad episod försöker Anna att hjälpa Maja som undviker Annas styrning genom att gå därifrån. I den intervjun kommer det fram att;

I: Har du frågat om hon vill ha hjälp? Anna: Ja. I: Ville hon det? Anna: Vet inte (paus) Hon klarar det själv.

#### **6.3.4 Upplevs maktteknikerna som repressiva eller produktiva?**

I den första episoden väljer Björn att motsätta sig lärarens styrning, när han bryter mot den givna normen. Läraren väljer att inte straffa Björn och han fortsätter med att kasta bollen upp och ner. Däremot tröttnar en av Björns kompisar, och hon ber honom att sluta. Lisa: *Björn, sluta nu*. Av någon anledning väljer Björn lyssna på Lisa och han går och sätter sig på sin plats. Under intervjun med Björn framkommer inga uppgifter som kan belysa de bakomliggande orsakerna till att Björn gjorde som Lisa sa och inte som läraren sa. Intervjun visar istället att Björn drabbats av ”minnesluckor”. Först medger Björn att han inte lyssnade på läraren och ett par frågor senare ändrar han sin version och uppger nu att han lyssnade på läraren. Detta trots att den filmade episoden visades före intervjun. Oavsett motivet så kom Björn slutligen att avsluta sina aktiviteter med bollen. Om det kan ha berott på Lisas kommentar eller att två personer bad honom att sluta är oklart. Björn kan dock ha upplevt att hans sätt att bryta mot normen inte var populärt bland de övriga och av den anledningen känt ett tvång att sluta. Om det är sanningen har episoden upplevts som repressiv. Björn fick inte fortsätta med det han själv ville. Varken läraren eller Lisa utfärdade några synliga straff, däremot kan vetskapen om de andras ogillande varit tillräcklig.

Den andra episoden kan vid en första observation härledas till exklusion och distribution. Paul hamnar ensam vid ett fyrmannabord i textilsalen och ingen av de andra i gruppen tilltalar honom under hela lektionen. Under intervjun med Björn framkommer det att han ser Paul som avvikande. Björn kan inte heller tänka sig att vid något annat tillfälle sätta sig hos Paul. Makttekniken som formas verkar vara av en repressiv karaktär. Samtidigt är Pauls inställning gentemot de andra densamma. Han ser de övriga i gruppen som stökiga och under andra lektionstillfällen och raster umgås han alltid med två killar som tillhör den andra gruppen. Frågan är om situationen är självväld och om inte Paul skulle uppleva situationen som mer repressiv om han tvingades att sitta med personer som han inte gillade.

Den tredje och sista episoden tar upp både invitation och försök att motsätta sig andras styrning. Anna är inte förtjust i textilläraren och finner ämnet tråkigt. Av den anledningen väljer hon antagligen att försöka undvika lärarens styrning genom att gå runt och hjälpa de andra i salen. Under hela lektionen gör Anna ingenting med sitt eget textilprojekt. Situationen upplevs säkerligen av Anna som produktiv. En del av de elever som hon går runt och hjälper, genom att sporra och berömma kan uppleva den som produktiv, medan andra som motsätter sig Annas styrning ser den som repressiv.

#### 6.4 Övriga makttekniker

Utav Permer & Permerts tio makttekniker kopplade till Foucaults maktbegrepp har nio synliggjorts i denna studies empiriska del. De tekniker som var lättast att upptäcka var de särskiljande teknikerna med en disciplinerande effekt. Till denna grupp hör även den tionde och sista makttekniken, nämligen *totalisering*. Trots att denna teknik inte finns beskriven i empirin har den framträtt vid flera tillfällen. Det är i första hand under klassamlingar och tillfällen där elevernas inflytande ökat som tekniken synliggjorts. Under två observerade klassråd har elever suttit som ordförande och sekreterare, vilka har utsetts efter ett rullande schema baserat på klasslistan. Vid de här tillfällena har ofta kollektiva beslut fattats. Olika regler, aktiviteter och uppdrag definieras. Klassen bestämmer att de som kollektivt ska hålla sig till de olika besluten. De observationer som gjorts avseende totalisering har visat att tekniken skapat välbefinnande för gruppen, men den har även använts i ett disciplinerande syfte. Vid ett tillfälle var Alexander, den för tillfället utsedda ordföranden, noga med att poängtera vikten av att alla måste vara med och sälja kakor för att få in pengar till skolresan. Om någon väljer att inte hjälpa till blir det ingen skolresa i årskurs 9.

En intressant aspekt är att *totalisering* används vid ett utökat elevinflytande. När det gäller att ge eleverna större möjligheter att påverka ämnesinnehåll och arbetsmetoder resulterar det inte automatiskt i ett ökat individuellt inflytande. I en annan observerad episod får eleverna välja olika naturgivna processer som ska ingå i temat katastrofer. Elevernas frihetsrum ökar, men det blir majoriteten som avgör vilka områden som ska behandlas. Situationen upplevs av de flesta som produktiv eftersom de har fått möjlighet att definiera ämnesinnehållet för klassen. Däremot finns det fortfarande elever i samma klass som vid det aktuella tillfället kan uppleva totaliseringen som repressiv eftersom deras önskan får stå tillbaka för kollektivets.

## 6.5 En sammanfattning av empirin

I empirin har alla av Permer & Permors (2002) tio makttekniker redovisats. Tekniker av *särskiljande* karaktär med ett disciplinerande syfte, tillsammans med tekniken *övervakning* har varit lättast att upptäcka för en ovan observatör. Nio tekniker har sedan kopplats samman med citat från elevintervjuer och egna analyser av både maktteknik och om den har upplevts som repressiv eller produktiv av eleverna. Tekniker som *övervakning*, *individualisering*, *självtekniker*, *normaliserande bedömningar* och *exklusion* har använts mer än en gång i empirin. Resultatet som framkommer efter de genomförda intervjuerna visar inga tecken på att maktteknikerna oftare upplevs som mer repressiva än produktiva. Inte heller är det samma elever som alltid hamnar i situationer av förtryckande karaktär. De elever som kan uppleva en situation som repressiv kan en minut senare hamna i en annan situation som upplevs som produktiv.

Elevintervjuerna visar däremot på andra intressanta aspekter som delvis kan kopplas till de språkliga kategorier som finns hos eleverna i skolans värld. Flera av de elever som deltog i studien uppvisar stora svårigheter i att återge vad som hände i den filmade episoden, trots att den spelas upp i anslutning till intervjufrågorna. Hur är det möjligt att flera elever varken ser eller hör vad som egentligen utspelar sig i en två till tre minuter lång filmsekvens? Svaren på frågan kan säkerligen vara flera, men jag väljer att belysa vad jag kallar för elevernas språkliga kategorier. En del elever verkar sakna de begrepp som krävs för att definiera den aktuella situationen. Eleverna har som vana att använda sig av ord som primärt förknippas med de skolsituationer som de ställs inför. Flera elever uppger till exempel att de är bra på att samarbeta, de lyssnar på varandra och läraren, och de följer de regler som skolan satt upp. Eftersom ingen synliggjort eller talat om makttekniker och eftersom teknikerna kan upplevas som repressiva eller produktiva kan de inte heller upptäcka eller sätta ord på de inträffade händelserna. En förutsättning för genomförandet av studien har varit att anpassa språkbruket så att eleverna förstår mina frågor. Ord som repressivt och produktivt har naturligtvis ändrats till att fråga om de upplevde situationen som bra eller dålig och varför den upplevdes på ett visst sätt.

En ytterligare aspekt som framträder i empirin är att de inträffade episoderna, till exempel av en lärare eller en iakttagare, kan tolkas som repressiva alternativt produktiva, medan samma händelse inte behöver ha samma innebörd för den som var med och upplevde episoden. Om



det beror på att eleverna inte kan förstå och sätta ord på händelsen eller om de vuxna väver in mer i samma händelse är omöjligt att svara på. Vid ett par tillfällen har jag som observatör varit nästintill övertygad om att eleven i fråga kommer att exempelvis beskriva situationen som repressiv, men vid själva intervjun har eleven talat om helt andra känslor.

## 7 DISKUSSION

Istället för en sammanhängande diskussion kopplad till empirin har jag valt att dela upp diskussionen under olika rubriker. Först diskuteras om och hur den subtila makten och maktteknikerna synliggjorts under de videoinspelningar och observationer som gjorts under studiens gång. Därefter analyseras studiens syfte och dess resultat. I det tredje avsnittet synliggörs sambandet mellan den strukturella styrningen och den styrning som sker i relationerna mellan eleverna kopplat till möjligheterna att öka elevernas medinflytande. I det näst sista avsnittet kommer en metoddiskussion och allra sist diskuteras vikten av att studera makttekniker i elevrelationer. I alla avsnitt görs en koppling mellan resultat, de teoretiska utgångspunkterna och tidigare forskning.

### 7.1 Makttekniker i klassrummet

Resultaten av undersökningen visar på flera intressanta aspekter kopplade till makt och styrning. Genom att utgå från Foucaults teorier om makt och Permer & Permers makttekniker har det varit möjligt att upptäcka makt som finns i relationerna mellan eleverna i klassrummet. Under studiens gång framträdde alla de tio maktteknikerna, ett par av dem betydligt oftare än andra. *Övervakning* är exempel på en maktteknik som uppstår ideligen i en mängd olika situationer. Enligt Permer & Permer (2000) är tekniken så vanlig att den nästintill kan räknas som en ofrånkomlig del av undervisningen. Många av de elever som deltog i studien kontrollerade varandra genom att titta, jämföra resultat och betyg och cirkulera runt i klassrummet. I samband med denna övervakning får de möjligheter att bedöma sig själva genom jämförelser och på detta sätt utveckla förståelse för sig själva och även dra slutsatser om hur de bör handla vilket innefattar en moralisk träning. De olika maktteknikerna uppträder i en mängd olika situationer och det är svårt att göra en tydlig och enkel definition till varje teknik. Inte heller menar Permer & Permer (2000) att deras tekniker är definitiva utan att de sannolikt kommer att utvecklas genom vidare forskning.

Vid ett par av de videofilmade episoderna synliggörs olika former av maktmotstånd. Foucault (1982) studerade de maktlösa erfarenheter av maktrelationer och kom bland annat fram till att där det finns makt finns det även möjlighet till motstånd. I studien valde bland annat Björn i episod 6 att motsätta sig lärarens styrning. Trots att läraren bad honom att sluta och leka med bollen fortsatte han tills en av tjejerna satte stopp för hans aktiviteter. Exemplet visar på ett tydligt maktmotstånd, medan den har varit svår att upptäcka i andra situationer, som i episod 8

när Anna hjälper de övriga eleverna under textillektionen. Vid en första anblick verkar det som om Anna använder sig av makttekniken invitation för att få klasskamraterna att inte motsätta sig hennes styrning. Men under intervjun med Anna framkommer nya uppgifter i vilka Anna klargör att hon inte gillar läraren och textilslöjd. Anna lyckas, genom att verka aktiv, hålla sig ifrån lärarens styrning under hela lektionen.

Makt i skolans värld handlar alltså inte enbart om en strukturell styrning där beslut som rör eleverna har fattats av vuxna inom och utanför skolan. Genom att se på makten med Foucaults ögon kan det konstateras att det finns en styrning utan förutbestämda ramar, i vilken styrning sker på en relationell nivå mellan individerna i klassrummet.

## 7.2 Upplevs teknikerna som repressiva eller produktiva?

Resultaten från undersökningen visar att elever ideligen hamnar i situationer, i vilka styrning kan upplevas som repressiv eller produktiv. Foucault (1982) menar att makten varken kan ägas eller övertas, utan den cirkulerar runt bland individerna. Om vi ser till själva undersökningen kan vi ta Lasse som exempel. Han var en av de elever i klassen som hade för vana att cirkulera omkring i salen. Genom att övervaka sina kamrater hade han kontroll över hur långt de kommit och vad de gjorde för tillfället. Makttekniken upplevdes troligen i många situationer som produktiv för Lasse eftersom han hade möjlighet att ha kontroll över de andras aktiviteter. Några av de elever som intervjuades upplevde klassen som stökig och att en del ofta gick omkring. Trots att de inte kunde namnge eleverna framstod övervakningen som repressiv för de här eleverna. De upplevde det som jobbigt att vissa elever ofta cirkulerade runt i klassrummet. I episod 3 stoppades Lasses övervakning av killarna i grupprummet. En teknik har ersatts av en annan och Lasse exkluderas från grupprummet, vilket ger upphov till en repressiv känsla hos Lasse. Den produktiva övervakningen stoppades av en disciplinerande exklusion som användes i ett repressivt syfte i relationen mellan Lasse och killarna i grupprummet.

Sebastian är en av de elever som kan sätta ord på den styrning som sker mellan eleverna i klassrummet. Han utgår i episod 1 från att Kalle löste uppgiften fel och höjde rösten för att rätta honom. Sebastian ser den använda makttekniken som produktiv eftersom det gav resultat. Kalle däremot har en annan version av den inträffade händelsen. Trots att episoden för en observatör kan uppfattas som repressiv uppvisar Kalle i intervjun endast tecken på att

ha upplevt situationen som produktiv. De andra gjorde fel och kom i slutändan att lösa uppgiften på samma sätt som Kalle valt att göra.

Samtidigt finns det elever som trots att videoinspelningarna visas i anknytning till intervjun inte kan berätta vad som egentligen händer i episoden. Istället väljer de att exempelvis beskriva väl fungerande grupparbeten eller att de håller sig till skolans regler. Ett exempel på detta är Björn i episod 1 som inte noterar att Sebastian höjer rösten och på så sätt kan få slut på protesterna eller styra verksamheten åt det håll han önskar. Istället beskriver Björn i intervjun ett väl fungerande grupparbete där alla hjälps åt och ingen bestämmer över någon annan. En del elever verkar ha svårt att sätta ord på den egentliga händelsen. En teori är att de saknar de språkliga kategorier som krävs för att förklara vad som inträffat. Eleverna använder sig istället av ord som de är vana vid att förknippa med skolan och ger den information som de tror att intervjuaren vill höra eller som kanske är den information som lärare brukar efterfråga.

### 7.3 Ett ökat elevinflytande – ett ökat inflytande för alla elever?

Under de senaste fyrtio åren har elevers reglerade rätt till medinflytande i skolans värld ökat. Trots detta finns det fortfarande flera fenomen som hindrar elevers individuella möjligheter till ett jämlikt inflytande. Om vi väljer att se på makt enligt Goldmann m.fl. (1997), resulterar det i att vi betraktar makten som en regelbaserad hierarkisk struktur där en grupp eller individ har inflytande över en annan grupp eller individ. Denna definition kan kopplas till den strukturella makten där staten, kommunerna, skolan och lärarna styr över eleverna. Genom att betrakta styrningen så här kan vi lättare åtgärda bristerna kring elevers möjligheter till inflytande. Som exempel har vi Englund's (1995) kritik att den decentraliserade skolan skapat förutsättningar för en ojämlig fördelning av resurser och maktbefogenheter. Det innebär i praktiken att starka familjer kan styra skolans profilering och undervisningens utformning. Områden inom samma kommun ges olika förutsättningar i skapandet av en likvärdig utbildning för sina elever. Ojämligheter av detta slag upptäcks lättare och har då även större förutsättningar att åtgärdas.

Detsamma gäller Selberg (1999) som ser andra problem med den strukturella styrningen och belyser undervisningens utformning som hinder eller förutsättning för ett ökat elevinflytande. Det optimala är att läraren organiserar arbetet så att den enskilda elevens vilja och förmåga

prioriteras samtidigt som läraren leder de olika stegen i läroprocessen så att alla elever engageras. Samtidigt vill hon att eleverna ska få ett större medinflytande i planering, genomförande och utvärdering. Frågan är då hur den enskildas vilja kan prioriteras när eleverna som kollektiv är med och utformar arbetsmetoder och undervisningsinnehåll. Resulterar inte denna form av elevinflytande endast i en förskjutning av makten från läraren till några av eleverna? En möjlighet till ett ökat inflytande av den strukturella styrningen skulle kunna vara att elever ges möjlighet att utforma sin egen individuella undervisning. Då återstår frågan om den ideala klassrumssituationen består av elever som individuellt utformar sin egen undervisning. Enligt Aspelin (1999) är det av vikt att låta eleverna få känna sig som unika individer samtidigt som de är del av en gemenskap. Utöver den strukturella styrningen finns det andra hinder för ett ökat inflytande för alla elever. Alvesson & Deetz poängterar vikten av att studera dels den strukturella styrningen, dels den styrning som sker mellan individerna på ett mikroplan. Det finns alltså ett samband mellan de här två som inte går att förneka. Även om vi letar upp och försöker att åtgärda de strukturella hindren för ett ökat elevinflytande blir inte resultatet automatiskt ett faktiskt inflytande för alla elever. Denna problematik belyses bland annat av Forsberg (2000) som sätter fokus på sambandet mellan elevinflytande, den strukturella styrningen och inflytande som ett relationellt begrepp.

#### 7.4 Metoddiskussion

En fråga som man kan ställa efter den genomförda studien är om den inte varit för omfattande och tidskrävande. Jag hade som utgångspunkt att genomföra femtio intervjuer men det slutade på trettionio. I empirin används datamaterial från 15 intervjuer, vilket kan upplevas som lite i jämförelse med det totala insamlade materialet. Att sitta med mycket material har sina för- och nackdelar. Jag har haft många episoder och intervjuer att välja mellan. En del elever har intervjuats vid flera tillfällen vilket medfört en närmare kontakt med de här eleverna. Elever har även en tendens att använda sig av färre ord och beskrivningar än vuxna under en intervju, vilket innebär att ytterligare intervjuer har gjorts med samma elever för att klargöra en del av det material som framkommit vid tidigare intervjuer. Samtidigt går det inte att bortse från att studien varit tidskrävande och då i synnerhet alla metoder som använts för att samla in och få fram material. Det har handlat om att boka tid för videoinspelning och tillgång till tv:n, att granska inspelningar och välja ut episoder, att leta upp elever och boka tid för intervju, genomföra intervjuer och sedan transkribera och analysera episoder och intervjuer.

Bortsett från nackdelarna går det inte komma ifrån att det är tryggt att ha ett omfattande väldokumenterat material. Sedan kan jag hålla med Alvesson och Deetz (2000) om att några veckors observation kan vara tillräckligt i en etnografisk studie. Om man som observatör är en del av klassgemenskapen under några intensiva veckor är det fullt möjligt att komma nära eleverna samtidigt som de sociala relationerna blir allt tydligare. Frågorna som upprättades i intervjumanualen har varit till stor hjälp under intervjuerna med eleverna. Det hände ibland att samtalet leddes in på andra aspekter kopplade till den aktuella episoden och då var det möjligt att med hjälp av manualen återgå till studiens syfte. Möjligheterna att få tillbringa mycket tid i den klass som ingick i studien skapade en närmare relation till eleverna som jag uppfattade som en fördel i intervjusituationerna.

En annan fråga är om Stimulated Recall-tekniken är tillförlitlig? Återger den de tankar som den intervjuade upplevde under själva händelsen eller handlar det om nya tankar som dyker upp i samband med att videosekvensen spelas upp? Svaret finner vi kanske i kombinationen av en kognitiv process under själva händelsen och den respons som kommer när det inspelade materialet visas. En annan teori till att en del elever har svårt att beskriva den aktuella händelsen kan knytas till själva videouppspelningen. Eleverna kanske blir så distraherade av att se och höra sig själva att de glömmer bort att titta efter vad som egentligen händer under filmsekvensen. För att få svar på frågan om videosekvensen skapade nya tankar som tar över från de som ställdes kopplat till de visade episoderna skulle en del intervjuer kunna genomföras utan Stimulated Recall-tekniken. En annan möjlighet skulle vara att visa samma filmsekvens flera gånger.

Jag skulle avslutningsvis vilja lyfta fram nyttan med att använda sig av videoinspelningar och intervjuer. Vid flera tillfällen har jag som observatör upplevt och analyserat en episod på ett visst sätt. Efter genomförda intervjuer visar det sig att eleverna inte alltid upplever situationen som jag trott. Som exempel har vi Paul som i episod 7 verkar vara exkluderad från de övriga i textilsalen, men under intervjun verkar det som om Paul faktiskt föredrar att sitta för sig själv framför att bli ihoptvingad med klasskamrater som han inte umgås med. Här ser man betydelsen av att analysera både filmade episoder och bandade intervjuer. Enligt Foucault handlar elever ofta efter de egna föreställningarna om världen. Denna insikt är viktig eftersom den kan hjälpa oss att förstå varför vi uppfattar samma situationer på olika sätt.

## 7.5 Ökade kunskaper om makttekniker – till vilken nytta?

När vi diskuterar elevers möjligheter till ett ökat inflytande bör vi ha flera olika styrningar i åtanke. Vi är nog alla medvetna om att det händer en massa i de sociala relationerna mellan eleverna i klassrummet. När vi talar om makt är det ofta den traditionella maktdefinitionen som används. Individer eller grupper i skolan har makt över andra elever och grupper. Ofta relateras dessa situationer till mobbning, utanförskap, gängbråk och så vidare. Genom att betrakta makt utifrån Foucaults teorier och Permer & Permers makttekniker kan vi öka insikten om att en del makt måste man leta efter för att upptäcka. Om vi utgår från att makt kommer till uttryck i alla relationer, är det inte längre meningsfullt att fråga om elever har inflytande.

Den nyvunna kunskapen om Foucaults maktdefinition kan även hjälpa oss att förklara varför ett ökat inflytande inte innebär ett ökat inflytande för alla elever. Det låter bra med skolor som har fungerande klassråd och där eleverna ges ett större frihetsutrymme för att kunna vara med och påverka den strukturella styrningen. Men hur många av eleverna i klassen har ett reellt inflytande och är det egentligen möjligt att ge alla elever ett jämlikt medinflytande om makten i relationerna mellan eleverna cirkulerar runt och framträder i en mängd olika situationer? Enligt Selberg (1999) kan elevinflytandet enbart öka i de icke-traditionella skolorna där lärarna tar ett steg tillbaka till förmån för eleverna. Eleverna får ökad tillgång till den strukturella styrningen, men samtidigt så finns den subtila styrningen kvar.

Vilken nytta kan då kunskap om Foucaults maktdefinition och olika makttekniker ha för oss pedagoger? Jag tror att vi måste acceptera det faktum att makt finns överallt och att den inte enbart är negativ. Inte heller ska vi vara rädda för att använda oss av makt, samtidigt som vi med djupare kunskaper kanske kan undvika de mest repressiva maktteknikerna. Makttekniker i elevrelationer är ett relativt outforskat område i Sverige. Under studiens genomförande har flera intressanta aspekter lyfts fram som kan vara värda att undersöka vidare. Hur stor påverkan kan styrningen som finns mellan eleverna ha på möjligheterna till ett ökat elevinflytande för alla? Är en del makttekniker vanligare i en viss form av undervisningssituation? Är det så att elevernas språkliga kategorier hindrar dem från att tala om styrning och dess effekter?

## 8 SAMMANFATTNING

Elevinflytande är ett omdebatterat ämne, men frågan är om det räcker med att ge eleverna möjligheter att påverka arbetsmetoder och ämnesinnehåll för att alla elever ska få ett ökat inflytande. Om vi utgår från att makt inte enbart definieras som en regelbaserad hierarkisk struktur finns det ytterligare hinder för ett jämlikt inflytande. Om makt betraktas på grupp- eller individnivå handlar det mer om relationer. Studien anknyter till Foucaults sätt att se på makt, vilket innebär att makt handlar om att tillrättalägga handlingsfältet för andra (Beronius 1986). Begreppen styrning och makt betraktas i studien som synonymer. För att få en övergripande förståelse för elevinflytandets möjligheter och begränsningar behövs såväl resonemang på makronivå som mikronivå. Tyngdpunkten i studien ligger dock på mikronivån, kring vilken makronivån utgör en ram.

Studiens teoretiska utgångspunkter vilar på Foucaults maktdefinition. Foucault valde att studera de maktlösas erfarenheter av maktrelationer och hans definition av maktbegreppet utgår från att makt varken kan ägas eller övertas. Däremot är makten rörlig och cirkulerar från den ena till den andra, vilket leder till att den som är maktlös ur ett perspektiv är makthavare i ett annat. Foucault betonar dock att detta inte resulterar i en jämlik makt och han ser inte heller sina idéer som en motpol till en mer strukturell makt utan som ett komplement. Enligt Foucault är makten som tillstånd inte repressiv eftersom den producerar, sporrar och frambringar, däremot kan makten ibland av individerna upplevas som repressiv.

Utifrån Foucaults maktdefinition har Permer & Permer (2000) synliggjort tio makttekniker i klassrummet. De har valt att dela in teknikerna i tre grupper. Övervakning, invitation, distribution och klassificering faller under den grupp där medel används för att *synliggöra* individer. Den andra gruppen innehåller teknikerna individualisering, totalisering, normaliserande bedömning, exklusion och reglering. De här teknikerna *särskiljer* och lyfter fram det rätta respektive det avvikande, vilket leder till en homogenisering. Den sista gruppen innehållde de så kallade *självteknikerna*, där individen arbetar med sin egen utveckling.

Syftet med studien är att med hjälp av Foucaults definition av maktutövning och Permer & Permerts makttekniker belysa maktrelaterade episoder mellan elever i klassrummet för att bättre förstå skeendena där. Upplever eleverna i större utsträckning att styrningen är repressiv eller produktiv?



Studien är en kritisk etnografisk undersökning, vilket innebär att fokus läggs på samspelet mellan människor. Den kritiska utgångspunkten synliggör och erkänner bland annat möjligheten till kontroll i relationer och binder samman de lokala formeringarna med större strukturella processer. Metoden är kvalitativ och som teknik används Stimulated Recall-tekniken. Olika klassrumssituationer har videofilmats och inte långt efter inspelningarna gjordes intervjuer med elever. Utvalda videosekvenser visades för eleverna under intervjun. Stimulated Recall-tekniken används för att stimulera minnet och få de intervjuade att återuppleva händelsen.

Sammanlagt har elva lektioner filmats och fyrtyotvå intervjuer har genomförts under sex veckor i årskurs 7 på en högstadieskola i västra Blekinge. Resultaten av undersökningen visar att Permer & Permerts makttekniker synliggjorts vid flera tillfällen. En del av teknikerna är lättare att upptäcka, vilket delvis kan bero på att de aktuella klassrumssituationerna skapar bättre förutsättningar för vissa makttekniker.

En del av de intervjuade eleverna kan ganska lätt upptäcka och tala om de tekniker som visas i de olika episoderna. De uppger även om situationen upplevts som repressiv eller produktiv. Samtidigt finns det andra elever som inte alls kan beskriva den aktuella episoden. Istället kopplar de situationen till typiska skolsituationer och berättar om grupparbeten och olika skolregler. En teori är att eleverna inte har de språkliga kategorier som krävs för att förstå och tala om episoden. En annan teori skulle vara att eleverna är så upptagna att se och höra sig själva på film att de glömmer bort frågorna.

## 9 REFERENSER

- Alvesson M & Deetz S (2000), *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur
- Aspelin J (1999), *Klassrummets mikrovärld*, Lunds universitet
- Bellous J (1993), Encompassing Power – A Response to Burbule's Theory of Power in Education
- Berg G (1996), *Stat, samhälle och skolans styrning och ledning*, Högskolan Örebro
- Beronius M (1986), *Den disciplinära maktens organisering - Om makt och arbetsorganisation*, Lund: Studentlitteratur
- Danell M (2003), *Vad händer i skolans hus?*, Luleå tekniska universitet
- Deleuze G (1990), *Foucault*, Stockholm: Symposion
- DS 2003:46, *Var – dags – inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning*
- DS 2001:48, *Samverkande styrning*
- Englund T (1995), *Utbildningspolitiskt systemskifte*, HLS Förlag
- Foucault M (1982), The Subject and Power. Afterword I Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.  
Översättning L G Permer (Subjektet och makten)
- Foucault M (1987), *Övervakning och straff – fängelsets födelse*, Lund: Studentlitteratur
- Forsberg E (2000), *Elevinflytandets många ansikten*, Uppsala Studies in Education, 93. Acta Universitatis Upsaliensis
- Forsberg E (2002), *Elevinflytandets många ansikten – en fråga om makt!* Artikel 2002:4; Studies in Educational Policy and Educational Philosophy
- Goldmann, Kjell. Pedersen, Mogens, N & Österud Öyvind. (1997). *Statsvetenskapligt lexikon*. Stockholm: Universitetsforlaget.
- Gustafsson B, Hermerén G & Petersson B (2004), *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*, Stockholm: Vetenskapsrådet
- Haglund B (2003), *Stimulated Recall – några anteckningar om en metod att generera data*, Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg. 8 nr 3
- Hultqvist K & Petersson K (1995), *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, Stockholm: HLS Förlag
- Holme I & Solvang B (1991), *Forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur

Korpi W (1985), *Handling, resurser och makt – om kausala och finala förklaringsmodeller i maktanalys*, Institutionen för social forskning, Stockholms Universitet

Kvale S (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lundström M (1999), *Demokrati i skolan*, SOU 1999:93, Det unga folkstyret. Stockholm:Elanders Gotab

Läroplan för grundskolan: Lgr 62, Stockholm

Läroplan för grundskolan: Lgr 69, Stockholm: LiberTryck

Läroplan för grundskolan: Lgr 80, Stockholm: Liber

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94, Stockholm: Fritzes förlag

Månsson P (2003), *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*, Stockholm: Prisma

Pilhammar E (1996), *Etnografi i det vårdpedagogiska fältet*, Lund: Studentlitteratur

Permer K & Permer L (2002), *Klassrummets moraliska ordning – iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*, Malmö Högskola

PROP 1990/91:18, *Skolans ansvar och styrning*

Selberg G (1999), *Elevinflytande i lärandet*, Doktorsavhandling

SKOLFS 1994:1

Skolverket rapport 197, *Attityder i skolan*

SOU 1996:22, *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*, Stockholm: Fritzes förlag

SOU 2004:116, *Skolans ledningsstruktur – Om styrning och ledning i skolan*

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*

## BILAGA 1 – Brev till målsman

Till förälder/målsman för

.....

Hejsan!

Jag heter Susanne Henriksson och är lärarstudent på Högskolan Kristianstad. Under våren 2005 kommer jag i samband med min praktik på xxx, hos xxx, att genomföra undersökningar kopplade till mitt examensarbete. Syftet med mitt arbete är att studera elevers uppfattningar om vardagliga händelser i klassrummet.

För att dokumentera mina observationer kommer jag vid ett par tillfällen att använda *videospelning*. Jag kommer att diskutera sekvenser ur inspelningen med de elever som har fått lov av förälder/målsman att delta i en intervju. Intervjuerna spelas in med bandspelare. Videospelningarna kommer att ses av mig och berörda elever. Alla intervjuer kommer att skrivas ut, men det är endast jag som lyssnar på banden. Namn på elever, lärare och skola i den slutgiltiga rapporten kommer att ersättas med påhittade namn. Själva studien kommer att publiceras och finnas tillgängligt för hemlån på Högskolan Kristianstads bibliotek. Den kommer att läsas av min handledare på högskolan, examinator, opponenter och andra som deltar vid presentationen av mitt arbete.

Filmen och intervjumaterialet är mitt personliga ansvar under arbetets gång. Banden kommer att spelas över när mitt arbete är godkänt.

För att få ett så tillförlitligt material som möjligt är jag tacksam om ditt barn får delta i studien.

	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>
<b>Tillåter Ni att Ert barn finns med på videospelning?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Tillåter Ni att Ert barn intervjuas?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Datum: .....

Namn: .....

Tack för att Ni tog er tid och svarade på brevet.  
Blanketten lämnas till xxx senast tisdagen den **22 februari**.

Med vänliga hälsningar  
Susanne Henriksson



## BILAGA 2 - Intervjumanual

### Bakgrund:

- Berätta lite om din familj. (ex. var bor du?, hur många syskon har du?)
- Vad gör Du på fritiden?
- Hur trivs Du i skolan?
- Vad är det som gör att Du trivs bra, hyfsat, inte så bra?
- Hur vill Du beskriva klassen?

### Styrning: *Visa filmsekvens*

- Kommer Du ihåg vad som hände här?
- Hur upplevde Du det som hände?  
Kommer du på något mer om det här?  
Annat?
- Var det bra eller dåligt? (ex Var det bra att han...?, Brukar han/hon göra så?, Brukar ni lösa situationen?)
- Hur då?
- Lärde Du dig något av det som hände här? Vad? ,

#### **Vid nej-svar:**

- Finns det något som man hade kunnat lära sig av det här, tror du, om du tänker efter?
- Det behöver ju inte vara sånt som skolan brukar tycka att man ska lära sig, det kan ju vara något annat.
- Har ni något annat sätt att hantera en sådan här situation?.
- Är det bra?
- Varför?
- Finns det fler sätt?
- Varför tyckte Du att det var bra respektive dåligt?

### **Om eleven inte kommer ihåg sekvensen**

- Vad är det som händer i filmsekvensen?
- Vad tänker Du på när Du ser det här?
- Hur kändes det för dig?
- Är det bra eller dåligt? (ex Var det bra att han...?, Brukar han/hon göra så?, Brukar ni lösa situationen?)
- Varför tycker Du att det är bra respektive dåligt?
- Lärde Du dig något? Vad?

### Avslut:

- Hur kändes det att bli intervjuad?
- Skulle Du kunna tänka dig att bli intervjuad fler gånger?



### **BILAGA 3 – Pilotintervju**

*En grupp med fyra elever sitter i ett grupprum och arbetar med en rituppgift kopplat till klimatzonerna. Två av killarna, Alexander och Sebastian, tar direkt kommandot och styr upplägget kring uppgiften. De väljer att markera gränserna mellan zonerna med raka linjer. De andra två killarna, Björn och Kalle, är märkbart tveksamma till att gruppen löser uppgiften på rätt sätt. De protesterar lite lätt men tystas direkt av Sebastian som väljer att skilja ut Kalle från de övriga och "hånar" honom. Kalle väljer ändå att lösa uppgiften på det sätt han tror är rätt medan Björn ger vika och löser uppgiften genom att titta på Sebastians ritning.*

I: Berätta lite om din familj! *Var bor du?*

Björn: I Mjällby

I: *Hur många syskon har du?*

Björn: Ett syskon, en syster

I: *Vad gör du på fritiden?*

Björn: Spelar ishockey, i Sölvesborg. Tränar 3 gånger i veckan och spelar match två gånger i veckan

I: *Hur trivs du i skolan?*

Björn: Bra.

I: *Varför trivs du?*

Björn: Trevliga lärare. Lätt att få bra betyg.

I: *Hur vill du beskriva klassen?*

Björn: Ah ja...(paus). Rolig, lugn för det mesta tycker jag. Och...ja lite stökigt ibland. Brukar vara stökigt på vissa lektioner.

#### *Visar filmsekvens*

I: *Kommer du ihåg vad som hände här?*

Björn: Ja, vi jobbade med olika zoner

I: *Hur jobbade ni?*

Björn: Kollar av varandra i gruppen.

I: *Hur då?*

Björn: Vi ritade ut de olika zonerna. Och ja...Vi tittade i kartböcker, så pratade vi med varandra.

I: *Hur fungerar grupparbetet?*

Björn: Bra, vi har jobbat ihop många gånger.

I: *Hur arbetar gruppen, vem gör vad?*

Björn: Lika mycket...tror jag. Vi hjälper varandra. ...(paus) Tror jag.



I: *Det var ingen i filmsekvensen som bestämde mer?*

Björn: Nej... Tror jag.

I: *Löste ni uppgiften på rätt sätt?*

Björn: Nej, vi kunde tagit kartboken från början.

I: *Vad var det som blev fel... med uppgiften?*

Björn: Strecken skulle inte vara raka, de var mer ...krokiga ...på vissa platser.

I: *Hur ville Du lösa uppgiften?*

Björn: Vet inte...(paus). Som vi gjorde först.

I: *Vem kom på att ni gjorde fel?*

Björn: Vi

I: *Vilka är vi?*

Björn: Gruppen

I: *Var det ingen i filmsekvensen som protesterade och ville att ni skulle lösa uppgiften på något annat sätt?*

Björn: Nej

I: *Lärde du dig något av det som hände här?*

Björn: Vi kunde tagit kartboken från början.

I: *Det behöver inte vara något som skolan tycker att man ska lära sig. Kan det vara något annat?*

Björn: Vet inte...(paus) komma överens. Kanske inte greja så mycket med annat runtomkring. Inte bara titta av varandra hela tiden.

I: *Vilka tittade av varandra?*

Björn: Alla

I: *Lika mycket?*

Björn: Ja... tror det.

I: *Finns det något annat som du tänkte på när du såg filmsekvensen?*

Björn: Känns helt annorlunda

I: *Vad är det som känns annorlunda?*

Björn: Jag låter annorlunda, rösten är pipig.

I: *Hur kändes det att bli intervjuad?*

Björn: Skönt...Äh roligt.

I: *Skulle du kunna tänka dig att bli intervjuad fler gånger?*

Björn: Ja och filmad. Får vi se hela filmen?

