

EXAMENSARBETE
Hösten 2005
Lärarytbildningen

Elevinflytandets diskurs
Hur talar pedagoger om elevers inflytande?

Författare
Fredrik Wolf

Handledare
Lars Göran Permer

www.hkr.se

Elewinflytandets diskurs

Hur talar pedagoger om elevers inflytande?

Abstract

Uppsatsen intresserar sig för hur pedagoger definierar och talar om fenomenet elewinflytande. Vidare problematiseras begreppet och belyses ur olika aspekter med hjälp av Michel Foucaults teorier kring makt och maktutövning. Makten och dess praktik syftar till att kontrollera och styra elevers beteenden enligt särskilda normer. Syftet med arbetet är att belysa teknikerna för denna styrning; såsom de framträder i den diskurs som konstituerar och producerar föreställningar om elewinflytande.

Arbetets empiriska del består av inspelade kvalitativa djupintervjuer med sex stycken gymnasielärare verksamma inom skilda ämnen. Analysresultaten visar hur en intrikat väv av produktiva och repressiva makttekniker opererar inom samma diskurs. Därtill diskuteras vilka konsekvenser dessa maktoperationer kan få för elevers möjligheter till inflytande.

Ämnesord:

Elewinflytande, diskurs, gymnasiet, styrning, makttekniker, Foucault

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	6
1.3 Disposition	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Begreppsanalys	8
2.2 Tidigare forskning	9
3 Teoretisk utgångspunkt	12
3.1 Diskurs	12
3.2 Makt	14
3.3 Makt som praktik	16
4 Metodologiska utgångspunkter	19
4.1 Metod	19
4.2 Informanterna	20
4.3 Uppläggning och genomförande	20
4.4 Etiska överväganden	21
5 Resultat med analys	23
5.1 Ögonblick av inflytande	23
5.2 Det inverterade inflytandet	25
5.3 En ansvarsfull lydnad	26
5.4 Den atomistiska kunskapen	27
5.5 Panoptikens allseende öga	28
5.6 Det begränsade inflytandet	29
5.7 Den attackerade professionaliteten	30
6 Diskussion	33
7 Sammanfattning	37
8 Referenser	38

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I den samtida debatten kring den svenska skolans framtida utveckling, så återkommer vissa slagord med jämna mellanrum. Det handlar om fler prov, utökade maktbefogenheter för lärarna, rättigheter att beslagta mobiltelefoner, tydligare mål osv. Man kan skönja en bild, där politiker, lärare, rektorer och föräldrar är de som bestämmer och utformar den svenska skolan. Men var finns elevernas röst? *Lpf 94* inleds med följande:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9§)

En kort kommentar kring varför jag tagit med citatet från Skollagen ovan. I slutet av det inledande stycket frågas efter elevernas röster. Frågan vill jag sammanbinda med citatet som talar om demokratins grundläggande betydelse för den svenska skolan. Jag ville, med andra ord, genom att uttala frågan lyfta fram den eventuella frånvaron av elevens röst i den aktuella debatten och därigenom också demokratins dito.

I debatten har också framkommit att skolan skall syssla med kunskapsförmedling. Själva begreppet kunskap är ingalunda oproblematisk och kräver fördjupade studier som dock går utanför ramen för denna undersökning. Dock vill jag framhålla idén om att kunskapen är relativ och relationell, dvs. den uppstår i möten med andra människor och artefakter (Säljö 2000). Jag förstår dock att man, i viss mån, är nödgad till att förenkla komplexa begrepp och termer för att överhuvudtaget kunna hantera och producera ett dokument som *Lpf 94*. Detta leder till att det blir än viktigare att lyfta fram en utvidgad dialogisk pedagogik. Där elever och lärare ingår i, vad man kan kalla, en samtalsgemenskap, vari man tillsammans genom konstruktiva diskussioner enas kring frågor som rör innehåll, form, planering och genomförande av det dagliga skolarbetet. Henry Egidius (2002) menar att dialogen är en ”medveten lärosituation i vilken deltagarna är kunskapssökare i samspel med varandra. [...] Deltagarna har stort inflytande på uppläggning, arbetsformer och inriktning.” (s.168) Vidare talas det om ett ”katederns mönster”, där eleven ses som en passiv ”[...] kunskapsmottagare. Läraren är avsändare.” (ibid.) Här beskrivs en mer traditionell katederundervisning, där lärarens röst dominerar och

styr vad som får sägas och inte sägs i klassrummet. Det hänger också ihop med en endimensionell och atomistisk kunskapssyn, dvs. att kunskapen är kvantifierbar och att läraren förmedla och överför si eller så mycket kunskap till sina elever under en lektion. Bilden är något förenklad men kan ändå sägas vara av intresse när man beskriver kunskapssyn och lärarens roll (Marton, Hounsell, Entwistle, 2000).

Frågor som jag kortfattat berört ovan har funnits med mig under min studietid på kursen AU 60 (Lärarkompetens). Avsaknaden av diskussioner kring elevinflytande för blivande pedagoger samt bristen på faktiskt elevinflytande (obligatoriska kursutvärderingar undantaget) under utbildningens gång har lett till att jag kommit att intressera mig för elevinflytande som kunskapsobjekt. Det finns en motsägelsefullhet i en pedagogisk utbildning, som har till uppgift att upplysa blivande pedagoger om vikten av elevinflytande, men som sedan själv inte lämnar något nämnvärt utrymme för detsamma. Det är, bland annat, med anledning av detta som jag med mitt arbete vill fördjupa mig i frågor som rör elevers inflytande i skolans verksamhet.

”De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen.” (*Lpf 94*) Texten talar här om elevernas ansvar för att kunna delta i demokratiska processer, en intressant fråga är om man kan kräva av eleven att de sätter sig in detta på egen hand? Är det elevernas skyldighet att sätta sig in i och fundera över hur ett sådant arbete kan gå till? I läroplanen betonas elevens eget ansvar.

Om läraren fordrar detta ansvarstagande av studenten så tyder det på att pedagogen/läraren satt sig in i styrdokumentet och vad de föreskriver om delaktighet. I linje med Eva Forsberg (2000) så ser jag också elevinflytande som en aspekt av demokrati i skolan (s. 21). Därtill, anser jag, att man kan diskutera frågan om man skall betrakta *ansvar* som en skyldighet? Är det rimligt att kräva detta av eleverna? Enligt min mening så ser jag det som ett ypperligt tillfälle för lärare och elever att genom diskussioner och problematisering, arbeta sig fram till en hållbar och för dem relevant tolkning av elevinflytande. En sådan process skulle också ha andra förtjänster som t.ex. att metalärande aspekter synliggörs och eleverna blir varse det egna lärandets villkor och komplexitet.

Under min VFU på höstterminen 2005 så ställde jag frågan ”hur lär ni er på bästa sätt” till en klass på Samhällsvetarprogrammet, tredje året. Svaren dröjde och det uppstod en viss förvirring och rådvillhet. En del undrade om frågan gällde *vad* de skulle lära sig, då fick jag göra tydligt att det jag ville veta var *hur*, med vilka metoder och tillvägagångssätt. En av eleverna menade att man gjorde det läraren sade att man skulle göra. Jag frågade också om man alltid kunde lita på vad läraren sade. De blev minst sagt konfunderade, men kunde trots det konstatera att det kunde man eller borde man kunna i alla fall.

Eleverna i exemplet ovan visar ovana och osäkerhet. De verkar inte veta på vilket sätt de skall uppfatta det *hur* som efterfrågas. Beror det på att de inte känner till olika metoder för lärande? Kanske kommer det an på att de saknar erfarenhet av att diskutera och reflektera över frågor som handlar om det egna lärandet. De är vana vid att läraren sätter agendan för lärandet. Man skulle kunna kalla det för ett enkelriktat klassrumsklimat - där lärarens röst dominerar. Vid de tillfällen eleverna yttrar sig, så kan det vara för att understödja och stämma in i lärarmonologin genom att ge det s k ’rätta’ svaret på lärarens fråga.

I avsnittet om bakgrund har jag tagit upp en del faktorer som ligger till grund för mitt intresse för elevinflytande. Det övergripande målet med undersökningen är, bland annat, att utforska begreppets konnotationsfält. Konnotation ”inom språkvetenskap kan [...] stå för de bibetydelser och associationer (ofta emotionellt laddade) som ett ord är förbundet med” (NE). Min strävan är att, i möjligaste mån synliggöra perspektiv och aspekter hos kunskapsobjektet.

Som titeln antyder, omfattar studien en form av diskursanalys. De centrala delarna är diskussionerna av begreppet elevinflytande och de kvalitativa lärarintervjuer som utgör arbetets empiriska del. Kapitel 3 kommer att ta upp begreppen diskurs, makt och makttekniker.

1.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att problematisera föreställningen *elevinflytande*. Genom att antal lärarintervjuer på en gymnasieskola vill jag också försöka kartlägga och synliggöra elevinflytandets diskurs - sett ur ett maktperspektiv.

1.3 Disposition

Arbetet kommer nu att fortsätta med att beskriva den tidigare forskningen inom ämnet med fokus på den situation som råder i dag. Därefter följer ett avsnitt om de teoretiska förutsättningarna för arbetet, följt av en metoddiskussion. Efter det kommer ett avsnitt med lärarintervjuer som sedan analyseras i en efterföljande diskussionsdel. En sammanfattning avslutar och försöker samla ihop undersökningens resultat.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Begreppsanalys

Idén om elevinflytande är på intet vis otvetydig och klart definierad. Litteraturen uppvisar ett brett spektrum där fenomenet omnämns och uppträder tillsammans med närliggande definitioner såsom elevdemokrati, värdegrund, delaktighet och ansvar. Den litteratur som åsyftas är styrdokument, såsom skollag, läroplaner, program mål, kursplaner, lokala kursplaner, allmänna råd, förordningar. Därtill kommer rapporter, betänkanden, utredningar avhandlingar.¹ Det finns svårigheter med att skapa sig en överblick. Frågan om vem som har tolkningsföreträde är intressant? I det närmaste kommer en redogörelse för hur begreppet elevinflytande framträder i styrdokumentet, med betoning på *Lpf 94*. Syftet är att försöka utforska det expansiva konnotationsfält som omger begreppet.

Skollagen säger att

[v]erksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Skollag 1985:1100)

Grundläggande demokratiska värderingar, är det något som vi alla kan stämma in i och enas kring vad dess värderingar innebär? Förmodligen inte, man kan inte utgå från en person när man skall komma fram till en hållbar och praktiskt funktionell tolkning av elevinflytande. Enligt NE:s ordbok så betyder *inflytande* en möjlighet att "(permanent) [...] påverka viss utveckling" Detta är ordets grundläggande betydelse.

För att ytterligare förtydliga, så kan vi säga att det handlar om elevers rätt att påverka sin skolsituation. Men, vad är det de har rätt att påverka och hur långt sträcker sig den rätten? Man kan även diskutera om det är elevens skyldighet att arbeta för ökat elevinflytande. Som jag ser det, så är elevinflytandet en relationell process med ett flertal variabler (klasskamrater, egen inställning till samarbete, viljan att påverka, lärarens inställning, rektor, övrig personal). Dessa faktorer påverkar direkt eller indirekt i olika grad inflytandeprocessens utveckling. Med andra ord, hur elevinflytandet konstitueras.

¹ Se exempelvis Colnerud (2004), Forsberg (1992), Kamperin (2005), *Ungdom och makt* (SOU 1991:2), *Där man inte har något inflytande finns inget personlig ansvar. En översyn av elev- och föräldrarinflytandet i skolan.* (DS 1995:5)

I *Lpf 94* kan man läsa följande formuleringar som är möjliga att koppla till elevers inflytande: ”individens frihet och integritet”; eleverna ska ”finna sin unika egenart”; de skall kunna ”förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder”. Därtill menar man att skolan ”skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.” Under rubriken ”Elevers ansvar och inflytande” står följande: ”[d]e demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen.” Det står också att läraren skall ”se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.” Dessa skrivningar ovan kan sägas visa hur elevinflytandets diskurs ser ut i *Lpf 94*, dvs. hur talar man om elevinflytande i det dokument som skall styra och reglera lärandet i klassrummet.

2.2 Tidigare forskning

Enligt studiehandledningen för uppsatsskrivande, skall uppsatsförfattaren inpassa sitt ”problemområde i ett existerande forskningsfält och beskriva i vilket perspektiv ni vill beskriva det” (*Studiehandledning*, 2005).

Elevinflytande har tagits upp i ett flertal statliga utvärderingar och rapporter. För en utförligare orientering, se Forsberg (2000). Däri diskuteras bland annat hur tidigare studier angripit problematiken med innebörden av begreppet elevinflytande. Enligt Forsberg är elevinflytande ”en term som kan användas för att beskriva och förstå påverkan som kan komma till uttryck på flera olika sätt” (s.9). Forsberg (2000) menar att ”[m]erparten av studierna är empiriska till sin karaktär” och att de som ”teoretiserar över inflytande är få till antalet” (s.16).

Vidare skriver Forsberg att det är ”synnerligen ovanligt med enhetliga resultatbilder i forskning. Troligt är att samstämmigheten delvis sammanhänger med att området i sin helhet är relativt outvecklat. Även annat tyder på detta, t.ex. betoningen på empiriska studier.” (s.21) Därtill sägs, att det ”förefaller inte finnas några enkla svar på vad som avses med elevinflytande eller hur det kan studeras, beskrivas och förstås.” (s.23) Forsberg (2000) frågar vilken ”innebörd tillskrivs elevinflytande? Nästan genomgående, oftast efter en kartläggning av

skrivningar om elevinflytande i statliga utre entydigt vad som ska avses med elevinflytande. Likväl dominerar undersökningarna av en föreställning om elevinflytande som en fråga om att vara delaktig i en mer eller mindre formaliserad beslutsprocess.” (s.14)

Boel Englund (1999) menar att elevinflytandet ” är ett politiskt-administrativt begrepp, ett svenskt sådant. Det rimligaste vore att inte alls använda det utan istället analysera begreppet och det det står för med utgångspunkt från skolans övergripande funktioner och politiskt-sociala sammanhang.” (s.328) Elevinflytande kan också betyda ”antingen en direkt eller en indirekt påverkan som elever har i pedagogiska processer. Det indirekta inflytandet kan vara omedvetet för den som påverkar, däremot inte det direkta.” (ibid.)

Englund menar vidare att

elevinflytandet över undervisningen avse[r] många olika dimensioner. Det kan gälla inflytande över vad som tas upp i undervisningen, över hur innehållet behandlas eller perspektiveras, över innehållets sekvensering, takten man går fram i, arbetsformerna. Ser man istället till huvudfaserna i en undervisningsprocess kan man tala om inflytande över *planeringen, genomförandet och utvärderingen* av skolarbetet. Talar man generellt om elevers makt över sitt eget lärande eller sin egen kunskapsutveckling, döljs dessa olika dimensioner som inflytandet har.” (min kursiv, s 329)

Lindgren (1991) skriver att ”[d]elad makt i klassrummet betyder ökat inflytande för eleverna över sitt eget kunskapsinhämtande. Detta inflytande, vilket också medför ett ansvarstagande, måste de få för att kunna lära sig att lära och på så sätt bli ägare till den mest demokratiska källan till makt, nämligen kunskap.” (s.114) Här definieras elevinflytandet som en form av *makt*. Men inflytande är eller kräver också förmågor som ansvar, empati, kommunikation, samarbetsförmåga osv.

Gunvor Selberg (1999) har studerat elevinflytandets betydelse för lärandet och menar bl.a. att om eleverna får ett ökat inflytande vad gäller planering, utvärdering och genomförande förstärker detta elevens förmåga att kunna ta eget ansvar.

Det framkommer också att begreppet inte teoretiserats tidigare och att de flesta undersökningar har studerat frågan om hur man tolkar begreppet (upplevt elevinflytande) till skillnad från faktiskt (’verkligt’) (Forsberg 2000). Om man ser detta ur ett postmodernistiskt perspektiv så skulle man kunna hävda att tala om ett verkligt inflytande är detsamma som att vara *essentia-*

list dvs. man har den uppfattningen att allt har *en* innersta kärna. Man kan ställa frågan om det finns *en* verklig och faktisk form av elevinflytande? Motsatsen till det *essentialistiska* perspektivet är ett *konstruktivistiskt*, dvs. att elevinflytandet, i grunden, är en mångtydig språklig konstruktion. Något som skulle kunna betyda att inflytande uppstår i ett sammanhang där individer kommit överens om en gemensam tolkning och implementering av begreppet elevinflytande.² Vilket betyder att inflytandet är kontext- och tidsbundet. Med andra ord, elevinflytande i en klass på en tisdag kanske inte ser likadant ut tre dagar senare. Detta kan bero på klassens sammansättning, läraren, ämne och ämnets innehåll, val av metoder osv.

Ulf Blossing, forskare vid institutionen för utbildningsvetenskap på Karlstads universitet menar att

[m]ånga skolor är för vaga i sina intentioner. De lokala projektplanerna kanske innehåller någon formulering om att man skall jobba med elevinflytande, till exempel med portfoliomethoden. Men det räcker inte. Man måste vara ännu tydligare, i den lokala skolplanen och särskilt i arbetslaget. Men många skolor saknar den kompetensen. De har inte problematiserat vad elevers inflytande handlar om. (*Pedagogisk Magasinet*, s. 20)

Tyder detta på att pedagoger inte har intresserat sig för vad elevinflytande kan innebära? Blossing talar i sin text om att det krävs en viss kompetens för att kunna förstå och kanske praktisera det – vad kännetecknar den kompetensen?

² Exempelvis förhållandet mellan lärare och elev.

3. Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer uppsatsens teoretiska grunder att diskuteras och beskrivas. Michel Foucaults definitioner av diskurs- och maktbegreppen samt olika maktpraktiker är centrala för min undersökning.

Foucaults huvudsakliga projekt var att skriva en historia om de olika sätt som människan görs till subjekt på (Foucault, 1982). Att uttrycka sig så om människan innebär att man inte anser att denna människa har någon inre fast kärna utan att hon hela tiden konstrueras eller formas och omformas. Enligt Foucault formas dessa subjekt för det första med hjälp av diskurser. Lärare är inskrivna i olika diskurser genom sätten som de talar om sitt arbete och sina elever. Formandet sker för det andra via sociala maktrelationer. De sistnämnda kan, exempelvis, kopplas till skolan, där dessa relationer tar sig uttryck bland annat i den uppdelning och differentiering av elever som tycks vara en inbyggd del i själva undervisningsverksamheten. Slutligen formas subjekt genom olika s k självtekniker som har att göra med självets arbete på och krav gentemot sig själv (ibid).

3.1 Diskurs

Foucault (1993) har anfört att ”[a]lla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst och, slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst.” (s. 7) Vad vi än säger så styrs det av outtalade regler för det tillåtna, hur vi kan benämna och resonera kring olika fenomen. I mitt arbete är jag intresserad av de diskurser som kretsar kring elevinflytande. Hur uttrycker sig pedagoger kring elevinflytande? Vilka föreställningar finns bland pedagoger kring elevinflytande? Finns det gemensamma beröringspunkter mellan de diskurser i vilka lärarna befinner sig?

SAOL definierar diskurser som *samtal*. Dessa samtal sker då mellan två eller flera individer, eller mellan en person och ett artificiellt ting som till exempel en text eller liknande. Med andra ord, när en lärare funderar och förhåller sig till ett begrepp som *elevinflytande* så styrs dennes möjligheter till tänkande och språkliga yttranden av den eller de diskurser i vilket elevinflytandet befinner sig. Man kan se det som en samling outtalade och uttalade regler för-

hur man bör förhålla sig till fenomen som elevinflytande och eget ansvar och därmed vad som är rimligt att yttra om dessa fenomen.

Dessa normer som kontrollerar människors talande kring elevinflytande finns till viss del nedpräntade i dokument som *Lpf 94*. Det som sägs häri är en del av den *flödande* diskursen kring elevinflytande. Med *flödande* menar jag att den inte är att betrakta som statisk och låst i sin betydelse. Foucault (1993) beskriver olika nivåer mellan diskurser som att de ”diskurser som ’säges’ under dagarnas och meningutbytenas lopp och som är förbi i och med den handling som utsäger dem; och diskurser som ligger till grund för ett visst antal nya talakter som tar upp, omformar eller omtalar dem - kort sagt diskurser som ständigt, och utöver sitt formulerande, är sagda, förblir sagda och återstår att säga.” (s. 16) Här beskrivs det fenomen som kan vara svårt att ringa in hos Foucault, dvs. hur diskurserna hela tiden är närvarande föds och dör, transformeras, alterneras, utsägs och förtigs.

Winther Jørgensen & Phillips (1999) skriver att ”språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner – man talar exempelvis om ’medicinsk diskurs’ eller ’politisk diskurs’. ’Diskursanalys’ är sedan på motsvarande sätt analys av dessa mönster” (s.7)

Diskursen om barnet (eleven) förändras hela tiden. Idag är det idéer om ansvarstagande, självständiga och ’deltagande’ individer som dominerar. Individen har formats till subjekt med speciella kvaliteter. Kravet på, till exempel, lärare blir att styra i namn av dessa kvaliteter där en framgångsrik ’produktion’ engagerar individerna i den självstyrning och det elevdeltagande som samhället efterlyser. (Hultqvist, 1991, Permer & Permer, 2002)

Många av de diskursiva sanningarna om individ och utbildning är knutna till mer överordnade politiska och ekonomiska strategier. Idag är det vissa personlighetsdrag som förs fram som väsentliga och kompetenshöjande. Olika makttekniker tillsammans med självtekniker ska hjälpa till att skapa ansvarsfulla, självständiga och delaktiga elever. Samhällets konkurrenskraft och nationens öde sägs bero på om den enskilde individen har den för tillfället rätta inställningen till lärande.

Man kan i likhet med Foucault se på uppfostran och undervisning som en samling metoder eller tekniker som går ut på att producera en viss typ av individer, dvs. forma eller leda de

elever man har åt det håll som betraktas som det 'riktiga'. Enligt Foucault är dessa sätt att utöva makt effektiva bara om de vilar på kunskaper om dem som ska formas och ledas, om deras natur, om deras utvecklingspotential, egenskaper och sociala kompetens osv. (Hultqvist & Petersson, 1995). Vare sig målet är att producera lydiga medborgare, individer med stort självförtroende, kompetenta studenter, ordentliga barn, rationella människor eller självgående individer så är det nödvändigt att veta så mycket som möjligt om dem för att lyckas med sin styrning.

Ovanstående försök att visa komplexiteten kring diskursbegreppet kan nu kopplas till elevinflytandet och följaktligen kan vi tala om en *elevinflytandets diskurs* – hur talar man om elevinflytande. Permer & Permer (2002) menar att diskurser ”tjänar som fönster genom vilka vi 'ser' och begriper saker och ting. Dessa diskursiva fönster, eller förklaringar hjälper, oss genom att tala om, hur vi ska förstå oss själva och skilja ut det värdefulla från det värdelösa, det sanna från det falska, det rätta från det orätta [...]” (s. 23). Det kan vara intressant att fundera över huruvida jag själv som uppsatsförfattare kan medvetandegöra den diskurs jag själv talar i och skilja den från den jag försöker beskriva.

Ovan angivna diskursproblematik leder till frågor om makt

3.2 Makt

Syftet med uppsatsen är att studera elevinflytandets diskurs – hur talar man om elevinflytande? Hur kan man koppla maktbegreppet till resonemang om elevinflytande? Det handlar om att se hur språk och makt knyts samman, hur makt har kopplingar till de begrepp och termer som vi använder i dagligt tal. När lärare talar om sig själva, sitt arbete och sina elever avslöjar deras tal vilken eller vilka diskurser de är inskrivna i. Elevernas inflytande är något som främst manifesteras i relationen mellan lärare och elev, och maktbegreppet kan därmed också knytas till olika tekniker för styrning, dvs. olika metoder lärare säger sig behöva ta till för att t. ex. övervaka, sortera eller reglera.

Beronius (1986) skriver att makt ”existerar inte i substantiell eller essentiell mening, det finns inte ett ting eller ett objekt som skulle vara 'makt'. Makt är inte, så skulle man kunna sammanfatta Foucaults tanke, *makt utövas*” (s.22) Vidare menar Beronius att makten

har en strängt relationell karaktär som anger ett komplext växelspel mellan ojämlika och ständigt rörliga styrkeförhållanden. Att spåra upp makt inbegriper en analys av relationerna mellan variabla krafter inom ett samhälleligt och historiskt bestämt fält. (ibid, s.23)

Hur kan vi förstå detta? Enligt ovanstående resonemang kan man alltså inte äga makt, en person kan inte sägas besitta eller ha makt. Om vi överför tankesättet till relationen lärare/elev, skulle man kunna fråga, i vilken utsträckning, läraren egentligen 'har' makt, sett från Foucaults maktperspektiv? Om nu läraren har makt överhuvudtaget? Om vi applicerar frågan på elevinflytandet; kan vi då påstå att elever har eller inte har elevinflytande? Det förutsätter att vi först definierar elevinflytande som en form av makt. Inflytande kan också betyda en möjlighet till påverkan dvs. en form av makt att praktisera inflytande och att ha att synpunkter på något, i detta fall, skolans verksamhet.

I sin beskrivning av makt menar Foucault (2002) att det "är fråga om en allestädes närvarande makt: inte därför att den skulle ha privilegiet att samla allt under sin okuvliga enhet, utan därför att den skapas i varje ögonblick, på varje punkt, eller snarare i varje relation mellan en punkt och en annan. Makten är överallt; inte därför att den omsluter allt, utan därför att den kommer överallt ifrån." (s. 103) Vidare hävdar Foucault att "maktrelationerna på samma gång är målinriktade och icke-subjektiva". De uppstår i kontakten mellan individer och är inte bundna till ett subjekt. Makten är relationell den opererar mellan människor och har både positiva och negativa förtecken. Makten alltid är produktiv, den åstadkommer något, den får konsekvenser antingen produktiva eller destruktiva.

Permer & Permer (2002) skriver att makt "utövas mellan parter, och för Foucault är det av intresse vad som händer i detta förhållande. I stället för att inrikta sig på resultatet för av maktrelationen eller hur denna relation på ett eller annat sätt legitimeras, så frågar han sig med vilka medel den utövas. Han är med andra ord intresserad av maktens *hur*." (s. 46) med vilka medel manifesteras detta *hur* i diskurserna kring elevinflytandet?

Permer & Permer (2002) menar att Foucault vill "spåra upp maktrelationer i vardagen 'maktens lokala cynism' och ringa in olika konkreta maktmekanismer." (s.47) Min intention är att försöka belysa de "maktmekanismer" som framträder i elevinflytandets diskurs, sett ur ett lärarperspektiv. Hur kommer maktutövandet till tals i diskursen kring lärare och elev? Bero-nius (1986) skriver att makten "utövas mellan parter, den refererar till ett förhållande mellan

parter, och den anger en relation mellan krafter [...] med vilka medel och mekanismer” verkar den? (s. 23)

Olika makttekniker används, av olika skäl, för att styra, forma och disciplinera individer, elever enligt en normaliseringsmall. Lärare och *Lpf 94* ger uttryck för en viss diskurs kring elever och inflytande; de säger något om elever och elevers inflytande. Samtidigt så verkar de normaliserande och lärare måste förhålla sig till de föreställningar som återfinns i bl.a. läroplansdiskursen.

Makten finns med som en innehållsaspekt i varje social relation. Den finns i förhållandet mellan lärare och elev och kommer till uttryck i, exempelvis, elevinflytandets diskurs. Elevinflytandets diskurs bland pedagoger synliggör vilken elevsyn eller människosyn som råder. Dessa kunskaper, till exempel, att elever skulle vara omogna eller ointresserade styr i sin tur lärarnas uppfattningar om elevinflytande.

3.3 Makt som praktik

Alltsedan franska revolutionen har människans frihet hyllats och omhuldats. Foucaults intresse för frihetsresonemang i det moderna samhället, koncentrerar sig framför allt på frågan hur det är möjligt att upprätthålla ordning och stabilitet i samhället när individerna väl har fått sin frihet. Foucault konstaterar att samtidigt som friheten proklamerats för ett par sekel sedan så uppfinns också olika sätt att hålla denna frihet i schack (Permer & Permer, 2002). Dessa sätt handlar inte så mycket om tvång utan mer om mer eller mindre beslöjade former av produktion och styrning av människor. Dessa former av maktutövning är mindre märkbara än den form av makt som vi lärt oss känna igen som tvång, förtryck och våld. Våra dagars maktutövande är inte negativt och repressivt. I stället måste vi inrikta oss på dess produktiva egenskaper och analysera hur den utövas genom tekniker, regleringar och normer. (Foucault, 2001). När blir makten repressiv? Kan det finnas aspekter av den produktiva makten som verkar förtryckande?

Som nämndes tidigare så existerar inte makt i substantiell mening utan den finns snarare överallt och på alla ställen i form av olikartade och rörliga styrkeförhållanden och kan synliggöras i mellanmänniska relationer. (Beronius, 1986) Foucault talar om *normalisering*, som

har till uppgift att forma och disciplinera människors beteende eft som i sin tur har till uppgift att ”främja samma bestämda principer för beteendet i de sammanhang där individerna uppträder.” (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004, s. 90)

Det rör sig om metoder som har som syfte att ”dressera, styra och drilla kroppen och dess energi, krafter och anlag, inte för att försvaga eller för att passivisera den utan för att göra den produktiv, manipulerbar och kontrollerbar på en och samma gång”. Ändamålet är inte att förtrycka eller tygla individer utan det handlar om ”betydligt mer raffinerade tekniker för att dressera individers beteende, så att de blir nyttiga, effektiva och lydiga” (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004, s. 90).

Det finns som sagts ovan olika sätt att konstitueras som subjekt. Foucault talar i sin bok *Övervakning om straff* (1993) om en rad disciplinära tekniker som används för att avpassa och forma människors beteende. Några ska nämnas här. *Individualisering* är en sådan teknik där man riktar sig mot den enskilde individen till exempel i undervisning där man inte bara vänder sig till alla utan försöker understödja den enskilde. *Differentiering* kan innebära att man koncentrerar sin insats till vissa sidor av individens beteende, t ex att försöka få en orolig elev att lugna ner sig eller att få en mer tystlåten elev att tala mer. *Homogenisering* betyder att individer underkastas samma mål, något som emellertid kräver en rad olika metoder. Man kan t. ex. sträva efter att skapa ordning och foglighet men måste då gå till väga på skiftande sätt beroende på den enskilde individen. *Klassificering* som kan ses som ett sätt att hierarkisera och rangordna individer t ex efter prestationer på betygsskalor. *Exklusion* innebär just att man inte räknas in i den övriga gruppen, man utesluts och hänvisas till ”ett rum bredvid” (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004).

Av intresse är också det ”tillägg” till den disciplinära makten som Foucault kallar pastoral. Denna makt har ett mer inbjudande och vänligt stämt ansikte. Samtidigt handlar den här maktvariant om att individerna i så hög grad som möjligt ska kunna värderas, bedömas, iakttas, avslöjas. Deras egen medverkan till denna ”bikt” är central, det handlar om att få dem att låta sina hjärtan, att få möjlighet att tränga in i deras ”hemligaste skrymslen” (Permer & Permer, 2002, s. 59).

Det är också en makt som har nya verktyg för sitt utövande: man lockar, man är inbjudande, man roar och man ger ut av sitt eget inre som en avslöjarmodell. Läraren ska göra sig närva-

rande, han måste träda fram som Det är också en makt som har nya verktyg för sitt utövande: man lockar, man är inbjudande, man roar och man ger ut av sitt eget inre som en avslöjarmodell. Läraren ska göra sig närvarande, han måste träda fram som person och etablera en känslomässig kontakt med eleven.

Enligt Foucault är emellertid individen inte bara skapad av disciplinära tekniker utan också genom hårt arbete på att skapa sig själv. Dessa självtekniker kan kopplas tillbaka till Foucaults intresse för det liberala frihetsbegreppet. Det är ju inte helt galet att hävda att individen på många sätt blivit fri att välja hur hon eller han vill ordna sin tillvaro. För att friheten inte ska bli tygellös presenterar sig en räkka ”hjälpande händer” som ser till att vi hanterar denna frihet på ett acceptabelt och ”förnuftigt” sätt (Rose, 1999).

4. Metodologiska utgångspunkter

I föreliggande avsnitt kommer jag att redovisa de metoder jag använt i min undersökning. En diskussion av valet av informanter, upplägg och genomförande och etiska överväganden avslutar kapitlet.

4.1 Metod

Jag har genomfört sex stycken kvalitativa intervjuer på en gymnasieskola. Frågan om vilken metod som bäst lämpar sig för materialinsamling bör diskuteras. Mitt metodval är att i linje med uppsatsens syfte som är att synliggöra elevinflytandets diskurs, dvs. vilka tankar, idéer och föreställningar finns det hos pedagogerna beträffande elever och deras inflytande i skolan. Annorlunda uttryckt: hur talar lärare om elevinflytande? Detta var alltså fokus att få höra pedagoger med sina egna ord berätta om sin syn på elevinflytande. Tanken var att under lediga former få dem att berätta utifrån ett antal frågor som jag hade förberett. Samtalsformen gav också möjligheter till uppföljning av svar, utvecklingar och möjligheter till ett mer förtroligt samtalsstämning.

Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun ”har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld” och att dessa beskrivningar ”återger den kvalitativa mångfalden, alla skillnader och variationer, hos ett fenomen” (s. 36) För ett än rikare analysmaterial skulle man ha kunnat genomföra videoinspelningar för att få en mer samlad bild av gestik, ansiktsuttryck, frasering och andra förekommande ljud och läten. Intervjuer med video kunde inte genomföras på grund av tidsbrist.

Intervjuaren skall alltså låta informanten fritt beskriva utifrån ett antal frågor som arbetats fram i förväg. Dock skall man vara beredd att följa upp eventuellt oklara svar och uttalanden som kräver förtydliganden. Jag var intresserad av att komma nära pedagogerna, att få höra deras egna berättelser kring de frågor jag hade formulerat. En aspekt i sammanhanget är att informanterna kan ha förberett sig genom att fundera över eller kanske läsa in sig på vad läroplanen säger om elevinflytande. Jag upplevde dock inte att informanterna ordagrant återgav läroplanens riktlinjer för elevinflytande. Det upplevdes inte på något sätt som inövat eller konstlat.

4.2 Informanterna

Urvalsgruppen bestod av tre kvinnor och tre män; samtliga i ålder mellan 48 och 62 år. Jag känner till skolan sedan tidigare och har haft VFU där. Dessutom är jag något bekant med några av de intervjuade sedan tidigare och har med dem diskuterat olika pedagogiska frågeställningar. Fördelning mellan könen är jämn och tillkommen av slump. Två av de tillfrågade råkade finnas i personalrummet då jag började leta efter intervjupersoner.

Två av de intervjuade är verksamma på en specialinriktning där man betonar vikten av pedagogiska samtal och elevers inflytande. Beträffande val av informanter så styrdes inte det av någon ledande princip utan kanske mer av ren tillfällighet. Kvale (1997) menar att den ”ideala intervjupersonen [inte] existerar” (s. 136). Snarare vilar ansvaret tungt på intervjuaren att kunna motivera och öppna upp informantens medvetande och få en dialog till stånd. Kvale skriver också att i ”insikt om att vissa personer kan vara svårare att intervju än andra, förblir det intervjuarens uppgift att motivera praktiskt taget vilken intervjuperson som helst till att ge en kunskapsrik intervju.” (ibid.)

Även om intervjuaren har en förhandskunskap angående informanten så är det inget som med säkerhet säger att intervjun kommer att utvecklas åt ett visst håll. Att man är bekant med informanten behöver alltså inte innebära att intervjun blir mer informationsrik, kanhända får bekantskapen i stället motsatt effekt; där den känslomässiga förbindelsen kan försvåra och begränsa genomförandet med tanke på emotionella hänsynstaganden. Man kan tänka sig att intervjuaren undviker vissa följdfrågor för att inte såra eller utmana informanten. Därutöver så finns det också en risk att rollen som ’objektiv’ intervjuare inte kan uppfyllas.

4.3 Uppläggning och genomförande

Intervjuerna ägde rum under dagtid på informanternas arbetsplats dock inte i ett av dem utvalt rum. Bristen på lokal gjorde att vi fick sätta oss där det var ledigt, ofta grupprum i anslutning till ett större klassrum. I de intilliggande salarna pågick ingen undervisning som kunde inverka störande under intervjun. Huruvida valet av lokal inverkade på intervjuresultatet kan vara svårt att avgöra. Möjligen kan det vara så att informanternas känsla av att vara pedagoger förstärktes, eller i alla fall bibehölls, när intervjuerna skedde i en för dem välbekant miljö. Dess-

utom var det elevlokaler i fråga, grupprum där elever vanligtvis arbetar. Om intervjun skett utanför skolan kanske resultatet hade blivit annorlunda men på vilket sätt är svårt att veta.

Intervjuerna utgick från 14 frågor. Samtliga bandades efter informanternas godkännande. Innan projektet startade så tillfrågades även gymnasiechefen på skolan, som också gav sitt samtycke till intervjuerna. Dessa har sedan transkriberats ordagrant; pauser, harklanden och andra typer av läten har i möjligaste mån och när jag funnit det relevant, medtagits i transkriptionen.

När det sedan kommer till att analysera och bearbeta den transkriberade texten så ansluter mitt arbete till en metod/metoder som Kvale (1997) beskriver som att ”skapa mening ad hoc” (s. 184). Vidare menar Kvale att forskaren kan först ”läsa igenom texterna och skaffa sig ett allmänt intryck, sedan gå tillbaka till särskilda avsnitt, [...] göra djupare tolkningar av speciella yttranden, omvandla delar av intervjun till berättelser, utarbeta metaforer för att fånga materialet” (ibid.) Just det sistnämnda karakteriserar arbetets resultat- och analysdel (se kap 5) som består av ett antal metaforer som syftar till att ringa in de berättelser som stiger upp ur intervjuerna. Under tolkningsarbetet med texterna måste jag understryka den betydelse min handledare haft.

Intervjuernas längd berodde, i viss utsträckning på, om jag upplevde att informanten verkade stressad på något sätt. Några av dem var tvungna att se efter i sin planering innan vi kunde bestämma tid för intervju. Vid något av de tillfällena blev jag tillfrågad hur lång tid jag trodde att intervjun skulle ta i anspråk, jag svarade med hänsyn till synliga stressymptom att tiden var satt till cirka 30 minuter, max 60 minuter. Intervjuerna inträffade i slutet av höstterminen en tid innan jul. Jag erbjöd alla informanter halspastiller under tiden intervjun pågick, flera av informanterna försåg sig också själv från den ask som placerats på bordet intill bandspelaren. Detta var ett sätt att visa dem omsorg och kanske ett sätt att bidra till en mer avspänd atmosfär. Dessutom så symboliserade halspastillen själva rösten och att situationen handlade om att tala tydligt och klart och få kommunicera sin åsikt i ett angeläget ämne.

4.4 Etiska överväganden

Beträffande de etiska implikationer som kan uppstå i samband med en intervjusituation, så har jag tagit del av och utgått ifrån *Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer* (1990). Jag har

med hänsyn till dessa råd beaktat samtliga fyra huvudkrav som kallas *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. (s. 6) Jag kommer nedan att summariskt beskriva de olika kravens betydelser och försäkrar därmed läsaren om att de har varit viktiga vägledande etiska principer under arbetets gång.

Informationskravet: "[f]orskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte." (ibid. s. 7)

Samtyckeskravet: "[d]eltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. (ibid. s. 9)

Konfidentialitetskravet: "[u]ppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem." (ibid. s. 12)

Nyttjandekravet: "[u]ppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål." (ibid. s. 14)

5. Resultat med analys

I föreliggande uppsatsdel kommer resultaten från datainsamlingen att presenteras. Dessa förbinds med uppsatsens syften och frågeställningar. Under fyra rubriker försöker jag genom citat från intervjuerna kartlägga och redovisa de makttekniker som ligger inbäddade i elevinflytandets diskurs.

5.1 Ögonblick av inflytande

Under denna rubrik diskuteras hur läraren ser på elevens förmåga till inflytande, vad krävs av eleven för att denne, enligt läraren, skall vara kapabel till det. I ett flertal situationer så tycks eleverna sakna förmågan; de vet inte hur man utövar elevinflytande. Rubriken vill visa att inflytandet inte ses som något processuellt; utan det betraktas snarare som något eleverna har eller inte har vid bestämda tillfällen i tid och rum. Läraren är den som bestämmer när och hur detta momentana inflytande äger rum. Enligt *Lpf 94* så skall "elevernas inflytande på såväl innehåll som former [...] vara viktiga principer i utbildningen." Det läroplanen säger betyder att elevinflytandet skall karakteriseras av kontinuitet, dvs. att inflytandet skall finnas med under hela utbildningen och genomsyra den dagliga verksamheten i klassrummet.

dom är inte alltid mogna 100 % elevinflytande, det beror på situationen

dom ska komma till tals framföra råd och tips till mig som jag kan ta med mig på vägen

jag brukar lägga en liten lapp från början [vid terminsstart] skriv här vad ni tycker och inte tycker om

I de tre citerade fallen förefaller elevinflytandet vara bundet i tid och rum. Det saknas beskrivningar av ett pågående inflytande, som sker i dialog mellan elever och elever och lärare och elever. Om inflytandet skall genomsyra planering, form, innehåll och utförande så kan man tänka sig att man kollektivt i klassen för fram synpunkter och diskuterar dessa för att kunna enas om möjliga arbetsformer. (*Lpf 94*) Man kan också konstatera att begreppet inte ses ur ett progressivt perspektiv, utan eleverna förväntas att antingen besitta förmågan att praktisera inflytande eller så gör de inte det.

Här synliggörs också läraren syn på sin egen suveränitet, som den som bestämmer och 'vet' att eleven inte äger förmågan att uttrycka en åsikt en egen ståndpunkt. Det handlar också om att läraren på så vis *exkluderar* (Foucault) eleverna från ett demokratiskt möte som enligt läroplanen skall genomsyra det svenska skolväsendet. Det sker också en *totalisering* i den bemärkelsen att läraren talar om eleverna som en grupp och karakteriserar dem som oförmögna till elevinflytande.

Vi kan också tala om en form av *reglering* där läraren inte är beredd att överlåta ansvar eller att bjuda in eleverna på grund av sin professionalism, vilket innebär att det är läraren som till syvende och sist har det största ansvaret.

Den momentana delaktigheten eller att utan förberedelse och övning kunna praktisera inflytande är diskutabel. Jag menar att ungdomar tycks sakna erfarenhet av reellt inflytande i skolan och därför har de svårt för att ta ett ansvar och praktisera sitt inflytande utan någon som helst övning. Eller beror det mer på att läraren inte vill släppa in dem i en diskussion? En fråga om ett förgivettagande, läraren har en förutfattad mening, i form av en 'sanning' som innebär att eleven inte kan, inte har kunskapen eller förmågan till inflytande. Vad krävs för att ha en åsikt? Man måste få chansen, ges utrymme att uttrycka den, något läraren måste skapa. Läraren måste se till att eleverna ges möjlighet att utöva elevinflytande.

När man säger till eleverna att ni kan få vara med och bestämma vilken dag vi skall ha prov är det ett tecken på den *pastoral makten* som lockar och skapar en känsla av tillfredställelse, läraren invagar eleverna i tron att de verkligen har inflytande genom bestämmandet av provdagen. Vi har här att göra med en *invitation* som skall göra "eleverna mindre benägna att motsätta sig skolans styrning" (Permer & Permer 2002, s. 153) En sorts inflytande som närmast är att betrakta som formellt, dvs. det handlar främst om att fatta beslut i klassråd, programutskott och lokala styrelser.

Den *pastoral makten* visar sig i ett annat exempel

dom [får] sitta och fundera på sina önskemål, förväntningar och skriva ner det. Och sen tar vi brainstorming eller att dom var och en lämnar in en lapp till mig

Här låter läraren eleverna enskilt skriva ned sina synpunkter och önskningsar, läraren läser sedan dessa och kan se vad de enskilda individernas synpunkter, genom dessa lappar kan de sedan fås att avslöja lite av sina innersta hemligheter. Dvs. läraren kunskap om den enskilde eleven ökar och kan utnyttjas till någon form av styrning. För att kunna kontrollera och manövrera en annan individ, så krävs kunskaper om den individen, som nämnts tidigare.

5.2 Det inverterade inflytandet

En tolkning av elevinflytande, som jag förstår det, innebär att eleven har möjlighet att påverka. Vid ett intervjutillfälle, så svarade en lärare på frågan vad elevinflytande betyder, enligt följande:

[...] elevinflytande för mig det betyder att jag lyckats, får jag inte eleverna att [...] lyssna på mig då är jag misslyckad [...]

Om denne lärare inte kan påverka eleverna till att lyssna så betraktas det som ett misslyckande, om de däremot lyssnar så är det elevinflytande. Detta betyder alltså att elevinflytande är, enligt detta synsätt, när läraren har inflytande över eleverna. En form av omvänt inflytande som egentligen innebär ett lärarinflytande. Det skall också påpekas att i citaten så utgår läraren hela tiden från sig själv och tycks inte betrakta eleven som medaktör.

Vidare sägs att

får jag inte eleverna att dom ska lyssna på mig då är jag misslyckad och för min del va, när eleverna, deras intressen att lära sig vad jag vill dom ska lära sig, alltså för mig är det [...] plus.

Kan vi tolka också detta som att elevinflytande råder när eleverna gör som läraren vill? I detta fallet, så gäller det enbart om det eleverna vill lära sig sammanfaller med vad läraren vill? Men vad sker när inte elevernas önskan överensstämmer med lärarens, när det uppstår en asymmetri mellan dessa båda diskurser? Viktigt att läraren här känner sig lyckad och inte misslyckad, de betraktas som en grupp som inte lyssnar kanske det bara är ett fåtal individer som inte lyssnar, kanske är det lärarens sätt undviker att ställa sig själv frågan varför det verkar som att ingen lyssnar. Visar de ett ointresse för vad läraren säger?

5.3 En ansvarsfull lydnad

Det sägs i en av intervjuerna att eleverna måste vara beredda att ta eget ansvar, detta kan förstås som att de skall ta ansvar för sitt eget lärande och dessutom bidra till att arbetsklimatet i skolan blir stimulerande och konstruktivt. Kopplas detta ansvarstagande till elevinflytande? Man talar om att på gymnasiet skall man vara så pass mogen att ta eget ansvar:

det är inte bara att önska sig en massa saker. Utan det är också ett ansvarstagande framförallt dom måste känna, nu är dom sexton år och då är det snart yrkeslivet för dom en fot i ungdomsvärlden en fot i vuxenvärlden.

Vi kan här tala om en *totalisering* dvs. sextonåringarna här ses som ett kollektiv som ”måste känna” ett ansvarstagande med tanke på sin ålder. En annan aspekt av det är att man *exkluderar* de elever som inte känner sig mogna för detta ansvarstagande vilket också innebär en klassificering i det att man skiljer de mogna och ansvarsfulla från de andra som saknar dessa egenskaper. Ytterligare en maktteknik utövas här: den *normaliserande bedömningen* som drar upp gränser för det normala. Det som faller utanför för denna avgränsning betraktas som något onormalt.

I exemplet ovan likställs inflytande med ”att önska sig en massa saker”. Läraren använder här ordet ”bara” som en form av sarkasm - ”det är inte bara”. Andemeningen i utsagan kan tolkas som att eleverna enbart vill ha saker hela tiden, att de endast ser saker ur sitt eget perspektiv. ur elevens synvinkel är det kanske inte ”bara” att önska sig. Man kan ställa sig undrande till vad det är eleverna önskar sig, hur de uttrycker det och i vilken kontext? En av tankarna med inflytande är att genom samtal/dialog och gemensamt komma fram till en funktionell och demokratisk verksamhet där samtliga inblandade kommer till tals på ett eller annat sätt.

I citatet ovan sägs också att eleven skall känna ”ett ansvarstagande”. Foucault talar om *självteknik* vilket innebär att subjektet granskar och övervakar sig själv, en process som utmynnar i en förmåga till ansvarstagande som nämns i citatet. Betyder detta att subjektet har internaliserat vissa makttekniker och utövar dem på sig själv som en form av självdisciplinering?

5.4 Den atomistiska kunskapen

Så här beskriver en av de intervjuade lärarna en misslyckad dag:

om jag känner att jag inte [...] kunnat förmedla så mycket som jag hade velat under mitt lektionspass.

En annan lärare menar att en misslyckad dag kan vara att man bara hunnit gå igenom hälften av vad man hade planerat, något som påverkar hela veckoplaneringen:

[j]ag har inte nått vad jag skulle va uppnå [...] jag vaknar till och med på nätterna och drömmer att jag inte gjorde färdigt det. Det känns lite otäckt det ska jag säga dig.

Att inte uppnå det man planerat får sina konsekvenser för den enskilde läraren som under natten hemsöks av de ofullbordade lektionernas mara. En maktteknik kan också skönjas i citat och det är när läraren konstaterar att ”jag har inte uppnått”. Inflytande innebär möjligheter att påverka, här är eleverna *exkluderade* från den planering som gäller deras skolarbete.

Problemet med misslyckandet hänger delvis samman med en atomistisk kunskapssyn där kunskapen är mätbar och kvantifierbar.³ Denna kunskapssyn försvårar möjligheterna till elevinflytande, med det att läraren har siktet inställt på att förmedla till, de förhoppningsvis mottagliga, eleverna. Denna överföringsmetodik ger inte mycket utrymme för ett mer dynamiskt och dialektiskt kunskapsbegrepp där elever och lärare och elever och elever ingår i en gemensam kunskapsprocess. Ett dialogiskt och elevaktivt kunskapsbegrepp.⁴

I en annan situation beskriver en lärare att eleverna är trötta en sen eftermiddag och

jag har en hel portfölj med saker som ska gås igenom viktigt [...] dom är inte riktigt mottagliga för det, plus att jag är där i full karriär med att förmedla

Kunskaperna ligger här nedpackade i en portfölj färdiga för överlämnande men själva förmedlandet går fel. Vem har beslutat att innehållet i portföljen är viktigt, det har läraren gjort. Detta innebär att eleverna har *exkluderats* från att vara delaktiga i valet av lektionsinnehåll. Vidare-

³ För en diskussion av kunskapsbegreppet se Marton, Hounsell, Entwistle (2000) eller Maltén (1995).

⁴ Maltén, ss. 132-147.

definieras klassen som icke mottagliga, vilket är en *totaliserande* teknik som här bortser från individen.

Den *pastoral makten* invaggar eleven i trygghet och förväntar sig att denne skall avslöja sanningar om sig själv. När läraren talar om den misslyckade lektionen, då allt inte hanns med, så betyder det också att om man däremot under en lektion hinner med allt som läraren planerat så kan eleverna var tryggt förvissade om att de har lärt och fått 'ta emot' kunskap. Allt eleverna behöver göra är alltså att låta läraren gå igenom de moment som denne planerat, så kan de vara lugna för sig en dos ordinär undervisning eller hur man nu skall uttrycka det. Men hur vet vi att eleverna har varit delaktiga? Lektionen har utgått från lärarens planering.

5.5 Panoptikens allseende öga

Panoptiken skapades av Jeremy Bentham under sent 1700-talet. Den kan beskrivas så att man placerade ett torn på en central plats i ett fängelse, ifrån denna plats kunde man observera och övervaka fångarna och deras beteende. Konstruktionen var sådan att den fängslade inte kunde se om den var övervakad eller inte. Genom denna ständiga bevakning styrde och disciplinerade man fångarnas beteenden. En liknande övervakning kan man finna i ett klassrum, där läraren är den som kontrollerar och noga bevakar elevernas beteenden så att de håller sig inom ramen för det normala (Foucault, 2001)

I förra avsnittet ovan (5.5) ovan, så leder lärarens frustration, över att eleverna inte är mottagliga för kunskapsförmedlande, till andra åtgärder:

jag blir riktigt arg och säger varsågod det är bara att lämna salen om man inte vill finna sig i spelreglerna här och förstöra för dom som inte vill

I exemplet är flera maktpraktiker verksamma. Först, *övervakning* i form av ett potentiellt hot om bestraffning i form av *distribution* (personen avvisas från lokalen). Detta kommer att ske om man inte följer de spelregler som gäller - *reglering*. Har eleverna gemensamt varit med och bestämt om de reglerna eller är det lärarens normer? Exemplet visar också på en teknik som kallas *klassificering* som innebär att man skiljer och differentierar individer och grupper från varandra. Här består denna uppdelning av de som accepterar reglerna och de som inte gör det. Därutöver sker en *individualisering*, när läraren beskriver de som inte finner sig i regle-

mentet som att de ”förstör för dom som inte vill”. De karakteriseras som söndrare. Samtidigt blir också dessa individer *exkluderade*, de individerna blir de som markerar gränsen mellan det patologiska och det sunda beteendet.

5.6 Det begränsade inflytandet

Under intervjusamtalen har två former av inflytande framkommit: formellt och informellt. Det förstnämnda är då inflytande i form av klassråd, lokala styrelser och programutskott. Den andra typen av inflytande är av mer informell karaktär; det inflytande som utövas i den dagliga klassrumsverksamheten och som innebär delaktighet och möjligheter till påverkan beträffande planering, innehåll, form och genomförande.

En lärare säger att ”visst ska eleverna tycka och tänka”. Kommentaren fälldes med en något hastig och nästintill ironisk ton, vilket förstärks när man läser vad som följer lite längre fram:

det är ju som ute på arbetsplatser då ska vi tycka och tänka men vi vet ju att chefen har sista ordet. Och det fungerar likadant i skolan.

Jämförelsen med en vanlig arbetsplats tarvar en utförligare kommentar. Skolan har ett demokratiskt uppdrag, vilket skiljer den från den vanliga arbetsplatsen. Skolor drivs heller inte i vinstsyfte som privata eller offentliga företag gör. Sedan är en skillnad mellan arbetstagaren och eleven är också att läraren är där för elevens skull, medan man däremot kan se det omvänt i ett företag att den anställde är där för att förtjäna sin lön och utföra ett arbete. Här sker en *klassificering* som innebär att läraren differentierar individer och grupper, här gäller det dem på arbetsplatsen och eleverna som avgränsas mot chefen och läraren. Avslutningsvis, så ter det sig som att elevinflytandet sträcker sig till en viss gräns, vilken är satt av läraren (en form av *normaliserande bedömning*). När gränsen är nådd, sker en *exklusion* av eleverna och deras möjligheter till påverkan och delaktighet upphör.

En lärare säger att

varje elev skulle få 100 % inflytande i sin klassrumssituation. Det går inte.

När intervjuaren då frågar vad som är det största hindret för det, svarar läraren:

det är ju mänskligt därför att äh... jag ser det som en omöjlighet.

Vi har här att göra med inflytande som har sina begränsningar, man kan inte uppnå ett hundra procentigt inflytande för eleverna. Det är oklart vad detta hundra procentiga innebär? Man kan se det som att även inflytandet ses med atomistiska glasögon. Det kan spjälkas upp och uppträder momentant i vissa valda situationer och i den utsträckning läraren bestämmer.

Det sägs också att det är "mänskligt" att inte kunna uppnå hundra procentigt inflytande för eleverna. Här aktualiseras åter frågan om hur man kan definiera begreppet. Det framgår inte av datamaterialet vad denne lärare avser med hundra procentigt, skall det förstås som ett totalt? Om läraren frågar den enskilde eleven vad denne anser i en viss fråga är det då ett hundra procentigt inflytande för just den eleven? Det "mänskliga" definieras här som ett hinder, vilket kan tolkas som att det naturliga och normala blir ett motstånd; är det samma sak som att säga att makt att påverka för eleverna inte är mänskligt?

5.7 Den attackerade professionaliteten

Detta avslutande avsnitt av uppsatsens resultatdel, behandlar relationen mellan lärarens professionalitet och elevinflytande. I intervjumaterialet har det framkommit flera exempel på någon form av konflikt eller konkurrerande krafter mellan de båda. Konflikten skulle handla om att ökat inflytande betyder ett angrepp på lärarens professionalitet.⁵

En lärare svarade följande på frågan om vad elevinflytande betyder:

[...] att eleverna, om man säger på ett ytligt plan, har med insyn och på ett djupare plan då alltså ett reellt inflytande som innebär att dom kan påverka både form och innehåll. Och det är ju då det blir lite knepigt då kolliderar det med lärarens professionalitet och ansvar.

⁵ "Lärares professionella yrkesutövning kan beskrivas som självständiga handlingar inom givna gränser utifrån ett reflekterat förhållningssätt till de intentioner som samhället vill förverkliga genom skolan." Citat ur Maltén (1995, s. 16)

Vidare sägs att

läraren har ju ett jobb som ska göras både kodifierat i läroplanen och för sig själv inte minst och ett ansvar för att alla elever ska få en juste undervisning och det kan ju kollidera med elevernas intressen

Här utövas en maktteknik som kallas *reglering*, dvs. läraren försöker styra och kontrollera eleverna och deras möjligheter till inflytande med att åberopa läroplanen. Underförstått så sanktionerar läraren sitt eget beteende med hänvisning till styrdokumentet och dess riktlinjer som, menar läraren, ligger till grund för den asymmetri som råder mellan å ena sidan lärarens professionalitet och elevernas inflytande.

En pedagog menar att

läraren kan ju köra över eleverna vid varje givet tillfälle, även om man röstar om det så är det läraren som har, som bestämmer det vet ju varje elev och varje lärare också.

Att ”köra över”, betyder ungefär att totalt ignorera en annan människas önskemål och uppfattningar. Om alla känner till detta, så innebär det att varje ansats till elevinflytande beror på lärarens goda vilja. Eleverna tvingas då, enligt detta resonemang, att leva under hotet om att närhelst läraren behagar, så kan denne avsluta och omintetgöra pågående elevinflytandet. En form av *övervakning*, så länge inflytandet håller sig på en av läraren acceptabel nivå så länge får det fortskrida, vilket kan sägas vara en *normaliserande bedömning* i det att läraren sätter normen.

I ett annat intervjuexempel skall man diskutera solidaritetsfrågor, det visar sig att läraren vill ta upp en dagsaktuell fråga, och har därmed svårt för att acceptera

någonting annat som ligger tillbaka i tiden som inte är så viktigt [...] där måste mitt professionella omdöme avgöra.

Elevernas uppfattningar om vad en aktuell fråga är efterfrågad inte, utan *exkluderas* från närmare diskussion och deltagande. Det sker också en *totalisering* där eleverna som en grupp anses sakna kunskaper för att vara delaktiga. Ibland kan det dock förekomma ”väl insatta” elever som vill ta upp något. Men i regel är det så att

man som lärare inte kan lämna ifrån sig initiativet va. Därför att det är ju ändå jag som sitter på den bästa kunskapen och kan göra den bästa bedömningen.

Professionalismen, innebär i sig en *reglering*, dvs. den professionella är den som kontrollerar. Läraren gör också en *klassificering* genom att dela upp och skilja på de professionella och de icke professionella (eleverna). Varifrån kommer föreställningen om att man inte kan lämna ifrån sig initiativet?

Idén med det formella inflytandet kan betraktas som en variant av *pastoral makt* i det att den invagar eleverna i ett tillstånd av välbefinnande och trygghet, vilket betyder med och 'bestämmer'. Skillnaden är bara att tekniken i denna form inte vill att eleverna skall avslöja några inre hemligheter; utan i stället håller man diskussionerna på ett ytligare plan genom att frågorna handlar om vi skall ha ytterligare en Coca Cola maskin i källaren, en tredje television-apparat i samtalsrummet eller nya gardiner i matsalen. Det formella inflytandet tar uppmärksamheten från inflytandets mer informella sidor som *Lpf 94* beskriver. Man riktar, omedvetet eller inte, fokus från det som kanske hade berört eleverna på ett mer personligt och intellektuellt plan, vad det gäller deras preferenser, vad är kunskap, arbetsformer, förekomsten av läxor och prov - för att nämna några.

6. Diskussion

I uppsatshandledningens instruktioner står att diskussionsavsnittet bl.a. skall ”lyfta fram och reflektera över resultaten av er undersökning och sätta in dem i ett större sammanhang.” (Studiehandledning 2005)

Uppsatsens syfte har varit att synliggöra elevinflytandets diskurs och tankemönster som återfinns bland pedagoger. Jag vill betona att inga definitiva och entydiga slutsatser kommer att dras utifrån analysresultaten. De exempel jag tagit upp i förra kapitlet utgör en del av de trådar som nystades upp ur intervjumaterialet. I retrospektiv ser jag att nya schakt och gångar uppenbarar sig ju djupare ner i den operationella maktens katakomber man kommer. Uppsatsens ram sätter dock gränser för hur långt man kan driva undersökningen. De är snarare att betrakta som utgångspunkter för en mer djupgående studium eller som ett inlägg i en pågående diskussion av elevinflytandets diskurs.

Vilka resultat gav då analyserna av det insamlade datamaterialet? Till att börja med så svarade de allra flesta lärare liknande på frågan om hur en lyckad dag såg ut. En sådan dag innebar att de hade nått fram till eleverna, att de hade lyckats förmedla sina kunskaper till dem. Vissa dagar kunde denna förmedlingsprocess inte fullbordas, oftast var eleverna inte mottagliga eller så var de okoncentrerade. Mindre sällan frågade läraren efter vilka anledningarna var till att det inte gick som de hade tänkt. Kanske berodde det på att det var enbart läraren som hade tänkt och bestämt målen med lektionen. Eleverna var alltså inte delaktiga, utan de var från början exkluderade.

En del av lärarna framhöll att deras professionalism satte gränsen för elevinflytandet, går man till frisören och säger att dennes professionalism får bestämma frisyren. Går man till tandläkaren och låter denne rumstera om i munnen efter eget tycke och smak? Förmodligen inte. Man vill veta vad som sker. Man vill kunna göra ett val, man vill bli informerad om olika möjligheter att utträtta saker. Jag tror att det förhåller sig likadant med elever att de vill veta varför de gör vissa saker i skolan, de ifrågasätter. Kanske inte på det rationella eller belevade sätt som enligt läraren vore eftersträvansvärt, dvs. genom saklig diskussion och argumentation. Utan de kanske svär, skolkar och är allmänt omedgörliga. Så här beskriver en av de intervjuade lärarna sin egen skoltid: ”jag tyckte att det man höll på med i skolan var skit.”

I lärarens professionalism ingår att skapa förutsättningar för elevinflytande.⁵ Detta till trots, så upplever en del lärare att det finns en konflikt mellan deras uppdrag och elevernas möjlighet till inflytande. Om pedagogen upplever att denne inte kan kombinera elevinflytande med professionalism - ett sorts pedagogiskt/demokratiskt moment 22. För att elevens rätt till inflytande skall tillgodoses, måste då lärarna, enligt dem själva, ge avkall på sin professionalism? Som jag ser det så ingår det i professionalismen att skapa förutsättningar att eleverna skall bli delaktiga i verksamheten. Men vad sker om inte dessa rum för inflytande skapas? Hur påverkar det elevernas inställning till demokrati, till skolan, till samhället och inte minst till lärarna? Att skapa meningsfulla sammanhang och situationer för lärande talas det om under lärarutbildningen. Frågan om elevinflytande kan vara just ett sådant.

Makten och de tekniker som den gestaltar sig genom är synliggjorda. Uppsatsens syfte vara att synliggöra elevinflytandets diskurs - att se hur pedagoger talar om begreppet. Av materialet att döma så ter det sig fortfarande något oklart vad inflytandet innebär och hur det kan gå till om det kan gå till. Vad som har framträtt i analyserna tycker jag är dess begränsningar det talas hellre om hur svårt det är med inflytande än hur man skapar utrymme för det.

En av de Foucaultianska makttekniker som återkom frekvent i analysmaterialet var *exklusion*. Eleverna exkluderas från inflytande, från samtal om hur deras dagliga arbete skall utföras. Detta går stick i stäv mot läroplanens intentioner som säger att eleverna skall inbegripas. Om man drar detta till sin spets, kan man då tolka det som att läraren inte följer läroplanen? På den frågan måste vi svara delvis jakande. Elever har vissa möjligheter till ett mer formellt inflytande genom klassråd, lokala styrelser osv. Beträffande det formella inflytandet så visar intervjumaterialet att det är betydligt svårare att precisera och definiera hur ett sådant inflytande kan gå till, när det gäller planering, genomförande, innehåll och form.

Vi har sett hur vissa föreställningar om makt och maktutövning dominerar elevinflytandets diskurs såsom övervakning, den normaliserande bedömning, totalisering och exkludering m. fl.

⁵ I *Lpf 94* står det att elevernas ”ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen” De står vidare att läraren skall ”se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.”

En annan vanlig maktteknik är *normaliserande bedömning*. Läraren bedömer vad som är normalt och vad som är avvikande beteende. Här krävs en hel del av läraren för att denne skall kunna tolerera och se den pluralism av lika beteenden det funkar inte att tänka i de gamla traditionella eleven skall sitta tyst, lyda och ta eget ansvar dvs. det ansvar läraren tycker att de skall ta, inte tänka själv utan att fråga läraren

Inflytande är makt. När eleverna protesterar och ifrågasätter så använder de sig av en *motmakt* som svarar mot lärarens maktutövande? Det talas ibland om att man hänsyn till professionaliteten inte kan lämna ifrån sig makten men det är inte möjligt om inte den andre parten, i den relation där makten utövas, accepterar det. Makten är, som tidigare nämnts, relationell, den finns överallt och ingen äger den i substantiell mening. Makt kan betraktas som dominans eller gemenskap. Den förstnämnda kategorin är då negativ och den andra positiv.

Den gemensamma makten är en situation där båda parter utövar makt, är delaktiga, och där bådas röster samsas om talutrymmet. Det är alltså upp till den enskilde läraren hur denne skall förhålla sig till elevernas inflytande. Om de vill skapa ett elevaktivt och demokratiskt klassrumsklimat så tror jag att de kanske måste börja med att lyssna på eleverna. Hör efter vad de säger, vad de inte säger, hur de säger det, hur de reagerar osv. Man kan visserligen hävda att det inte finns tid till det, att det är för stora klasser, alltför mycket man ska hinna med, eleverna saknar kunskap osv.

Vi tog också upp hur man betraktade kunskapen ur ett atomistisk perspektiv. Kanske ser man även elevinflytande på ett liknande sätt? Här bör man möjligtvis tänka om och i stället se elevinflytandet som en pågående process där det finns en beredskap för att revidera, ompröva ställningstaganden, övertygelser och positioner. Jag anser att det är pedagogens uppgift, skyldighet och en del av dennes professionalism att vara en katalysator i ett sådant händelseförlopp.

För att avrunda, vad betyder detta för pedagogens yrkesutövning? Jag tror att läraren bör intaga en mer självreflekterande attityd till sitt eget beteende och sin egen kommunikativa förmåga. Vad och hur säger jag som lärare? Vilka konsekvenser får det jag säger? Vad säger eleverna? Upplever de att deras röster är önskvärda och betydelsefulla? Lyssnar jag på dem? Skapar jag som pedagog förutsättningar för en dialog kring frågor som rör vår (eleverna och lärarnas) gemensamma arbetsdag?

Hur ser arbetslagen på elevers inflytande, är det något man diskuterar? Hur ser man på den lärare som inbjuder eleverna att vara delaktiga i skolarbetets utformning? Hur ser eleverna på sin egen roll i skapandet av möjligheter till inflytande? Vad är inflytande för dem? Dessa frågor tror jag måste ingå i det sammanhang där man diskuterar elevinflytandets vara eller icke vara.

7. Sammanfattning

Syftet med detta arbete var att studera och synliggöra elevinflytandets diskurs, dvs. hur talar pedagoger om elevers inflytande. Genom ett antal intervjuer med lärare på en gymnasieskola försökte jag ringa in just detta. Den litteratur som behandlar inflytande har kortfattat diskuterats som en inledande diskussion av begreppet. Elevers inflytande har visat sig vara svårdefinierbart och undflyende.

Problemet som jag har velat belysa i arbetet är hur elevinflytandets diskurs ser ut sett ur ett maktperspektiv. Efter en del överväganden, fann jag att den metod som bäst lämpade sig var, i enlighet med uppsatsens intentioner, kvalitativa forskningsintervjuer. Jag vill poängtera att man inte kan dra några generella slutsatser ur ett så pass, kvantitativt sett, magert material. Men man kan se ansatser och tendenser som är tillräckliga för att man skall kunna gå vidare och diskutera vilka implikationer de kan få lärarens yrkesutövning och inte minst för elevernas vardag och deras möjligheter till inflytande.

Tanken med arbetet var inte att revidera den tidigare forskningen kring elevinflytande och presentera den rätta definitionen av fenomenet; utan att problematisera, ifrågasätta och diskutera den rådande diskursen. Arbetet kan ses som ett försök att medvetandegöra inflytandets diskurs bland pedagoger. Om företaget inte lyckades; kan man i alla fall hoppas att en del nya frågor och problemområden kring fenomenet har belysts. Avslutningsvis, kan vi konstatera att elevinflytandets 'sanna' väsen inte existerar, utan fenomenet kan i olika skepnader - förverkligas i levande, konstruktiva och dialogiska lärsituationer.

8. Referenser

- Beronius, M. (1986). *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation*, (1986), Arkiv avhandlingsserie 23.
- Colnerud, G. (red.) (2004). *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Där man inte har något inflytande finns inget personlig ansvar. En översyn av elev- och föräldrarinflytandet i skolan.* (DS 1995:5)
- Egidius, H. (2002, tredje uppl.) *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur.
- Englund, B. (1999) *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 4, nr 4 ss. 327-348.
- Forsberg, E. (1992). *Elevinflytande eller vanmakt*. En rapport från SLAV-projektet. Nr 170. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*, Acta Universitatis Upsaliensis
- Forsberg, E. (2002). *Elevinflytandets många ansikten – en fråga om makt!*. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: Läsrums*. Artikel 2002:4. <<http://www.upi.artisan.se>>. The Article was originally presented as a paper at *NFPF:s 29th Congress in Stockholm*, Sweden, March 15-18, 2001
- Foucault, M. (1982). The subject and power. I H. P. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. New York, Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag, Symposion.
- Foucault, M. (2001). *Övervakning och straff*. Lund, Arkiv.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*, Daidalos.
- Herrman, S. (2004). Michel Foucault – pedagogik som maktteknik. I Olesen, G. S. & Pedersen, M. P. (red.) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*, Studentlitteratur.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995). *Foucault, namnet på en modern och vetenskaplig problematik*. Stockholm, HLS Förlag.
- Kamperin, R. (2005). *Försök att påverka – Delrapport 1*. En empirisk studie av ungdomars vilja och möjlighet att förändra: analys av tre påverkanssituationer i skolmiljö. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindgren, A. (1991). *Utmaning! Om elevinflytande i skolan*, Gothia och Skolledarhögskolan i Örebro. Göteborg. Förlagshuset Gothia.

- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*, Stockholm.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Studentlitteratur.
- Marton, Ference, Entwistle, Noel Hounsell, Noel. (2000). *Hur vi lär*. Prisma.
- Permer & Permer. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Forskarutbildningen i pedagogik. Lärarutbildningen - Malmö Högskola
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Diss. Luleå tekniska universitet.
- Studiehandledning, Examensarbete 10 p Höstterminen 2005*, Högskolan i Kristianstad
- Svenska Akademiens Ordlista*. (1998) Norstedts
- Svenska Skrivregler*. (2000) Svenska Språknämnden, Liber
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma
- Understanding Foucault*. (2000) red. Danaher, G., Schirato, T., Webb, J. Sage Publications.
- Ungdom och makt* (SOU 1991:2)
- Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer* (1990). Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Tidskrifter

Pedagogiska magasinet nr 3, augusti 2005.

Internetkällor

Nationalencyklopedin www.ne.se