



LUND UNIVERSITY

Medborgarskapande på olika villkor

Självbilder, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan

GUSTAFSSON, SOFIE

2016

Document Version:

Manuskriptversion före sakkunniggranskning

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

GUSTAFSSON, SOFIE. (i tryck). *Medborgarskapande på olika villkor: Självbilder, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling (monografi), Statsvetenskapliga institutionen]. Lund University.

Total number of authors:

1

Creative Commons License:

Annan

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Medborgarskapande på olika villkor

Självbilder, skolkoder och syn på kunskap
i den svenska gymnasieskolan

SOFIE GUSTAFSSON

STATSVETENSKAPLIGA INSTITUTIONEN | LUNDS UNIVERSITET | 2016



Medborgarskapande på olika villkor

Medborgarskapande på olika villkor

Självbild, skolkoder och syn på kunskap
i den svenska gymnasieskolan

Sofie Gustafsson



LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

by due permission of the Faculty of Social Sciences,
Lund University, Sweden.

To be defended in Edens hörsal at the
Department of Political Science in Lund 2016-11-11 at 10 am.

Faculty opponent
Maria Jansson

Organisation LUND UNIVERSITY	Document name DOCTORAL DISSERTATION	
Department of Political Science Box 52, SE-221 00 LUND	Date of defence November 2016	
Author Sofie Gustafsson	Sponsoring organization Crafoordska stiftelsen	
Title and subtitle ENGLISH: Citizenship in the making. Self-image, school codes and learning under disparate conditions in Swedish upper secondary schools.		
<p>Abstract</p> <p>Citizens are not born, they are made. Based on fieldwork in two upper-secondary school classes in Sweden – an Introductory Programme class and a Social Science Programme class – this dissertation focuses on how pupils form their identities as citizens in a democratic society. Citizens are made in interaction with the society they inhabit, an interaction where power is always present. Although Sweden is internationally seen as a comparatively equal society, citizens are still made in distinctly different ways.</p> <p>Three theoretical aspects inform the fieldwork: self-image, school codes, and learning. When the teenagers in my fieldwork started their first year at a new school, they met new teachers, new classmates and a new school climate. In this context, the teenagers asked themselves the question "Who am I?" and as they interacted with their teachers and classmates, they created a new self-image. The Introductory Programme pupils – not eligible for a national programme since they lacked a passing grade in the subjects of Swedish, English and Math – needed to deal with others' expectations of them as stupid, dangerous and embarrassing. The teenagers asked themselves if they wanted to appear as "gangsters", thus gaining awe and respect. The pupils in the Social Science Programme – at a prestigious municipal school – posed very different questions about themselves, wondering if they were studious "swotters" or not, and in fact questioning their own academic capabilities while thinking that everyone else in the class knew so much.</p> <p>The school codes, or social codes in the schools, were also distinctly different in the two classes. The pupils in the Introductory Program had a school code that emphasised rules and obedience, similar to the concept of "discipline". The Social Science pupils, on the contrary, were expected to be self-governing and to take responsibility for their own learning. The school code thus resembled "governmentality", a concept developed to describe the mode of governance in liberal democratic states.</p> <p>Learning is certainly a central activity in schools, but it can take various forms. In the Introductory Programme, the teachers and pupils tended to focus on remembering and understanding words and concepts, e.g. the meaning of words in Swedish or the procedure of multiplication in Math. In the Social Science class, however, the teachers and pupils had a wider understanding of the concept of learning, often stressing analytical skills, while also discussing concepts. The teenagers were, for instance, asked to look for causes, effects and criteria of democracy.</p> <p>On the whole, the study suggests that some teenagers learn that they are not good enough, that they are "Failed Citizens" and need to work hard to be accepted into the "Community of Values". They learn that a good citizen is someone who obeys the laws and votes in general elections. Other teenagers find that they are already included in the "Community of Values" and learn that a good citizen is someone who is active in an ongoing normative discussion about what our society should be like.</p>		
Key words Citizenship, upper secondary schools, power, field work, school code, self-image, learning		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information	Language Swedish	
ISSN and key title 0460-0037	ISBN 978-91-7623-950-6 (print) 978-91-7623-951-3 (pdf)	
Recipient's notes	Number of pages	Price
	Security classification	

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Sofie Gustafsson

Date

2016-10-03

Medborgarskapande på olika villkor

Självbild, skolkoder och syn på kunskap
i den svenska gymnasieskolan

Sofie Gustafsson



LUNDS
UNIVERSITET

Omslagsbild: Spyken i Lund av Sofie Gustafsson

Copyright Sofie Gustafsson

Samhällsvetenskapliga fakulteten | Statsvetenskapliga institutionen

ISBN 978-91-7623-950-6 (tryck)

ISBN 978-91-7623-951-3 (pdf)

ISSN 0460-0037

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet
Lund 2016



Till alla fantastiska lärare och elever

Innehåll

Figurförteckning	11
Förord	13
1. Inledning.....	17
Problemformulering och syfte	19
Medborgarskapande.....	22
Makt och medborgarskapande	29
Fältarbete i två gymnasieklasser	36
Disposition.....	43
2. Tre metoder för att studera medborgarskapande i gymnasieskolan ..	45
Fältarbete utifrån ett interaktionistiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv	45
Fältarbete med tre metoder	47
Om att förvandla talspråk till skriftspråk	62
Metodvalets etiska dimensioner.....	64
Fältarbete i praktiken	66
Sammanfattning och reflektion.....	72
3. Självbild:	
Hur bilden av mig skapas i samspel med andra i skolan.....	75
”Själv”, ”mig” och ”jag”: ett analytiskt ramverk för att studera hur självbilder skapas	78
IV-elevernars självbilder.....	82
Samhällselevernars självbilder.....	115
Självbild och medborgarskapande.....	137

4.	Skolkoder:	
	Hur uttalade och outtalade koder verkar i skolan.....	143
	Makt enligt Foucault.....	146
	Disciplinen och den uttalade skolkoden i IV-klassen	154
	Anpassning till och motstånd mot den uttalade skolkoden i IV-klassen.....	159
	Den outtalade skolkoden i samhällsklassen	169
	Anpassning till governmentality och den outtalade skolkoden i samhällsklassen ...	173
	Pastoralmakt i både IV-klassen och samhällsklassen	188
	Skolkoder och medborgarskapande	192
5.	Syn på kunskap:	
	Hur kunskapssyn och medborgarideal samverkar i skolan	197
	Teoretiska perspektiv på kunskap, lärande och medborgarideal.....	201
	Syn på kunskap i IV-klassen.....	212
	Syn på kunskap i samhällsklassen	233
	Kunskapssyn och medborgarskapande	264
6.	Ungas medborgarskapande på olika villkor	269
	Självbildens skapas på olika villkor	270
	Skolkoderna upplevs olika utifrån elevernas erfarenheter	278
	Syn på kunskap och medborgarskapsideal skiljer sig åt mellan eleverna	285
	Medborgarskapande på olika villkor	292
	Efterord: Reflektioner kring ungdomars medborgarskapande.....	303
	Återblickande reflektioner kring metodologi.....	304
	Skolans roll i samhället.....	307
	Bilagor	311
	Bilaga 1: Förteckning över intervjuer	311
	Bilaga 2: Transkriberingsnyckel.....	315
	Bilaga 3: Frågeunderlag för individuella intervjuer.....	316
	Bilaga 4: Placeringscheman till fältanteckningarna i kapitel fyra ”Kaos på en lektion i engelska”.....	317
	Bilaga 5: Demokratiuppgiften i samhällsklassen.....	320
	Bilaga 6: Brev till målsman	322
	Referenser.....	323
	Lund Political Studies.....	333

Figurförteckning

Figur 1. Avhandlingens frågeställningar	22
Figur 2. Olika kategorier av medborgarskap.	26
Figur 3. Övergripande analyschema med de tre aspekterna självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal.....	39
Figur 4. Samverkan mellan självbild, skolkoder och syn på kunskap.	41
Figur 5. Övergripande analyschema med de tre aspekterna självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal.....	77
Figur 6. En modell över ”själv”, ”mig” och ”jag”.....	80
Figur 7. Illustration av uthållighetstestet i att slå fingrar mot bänken.	110
Figur 8. Övergripande analyschema med de tre aspekterna självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal.....	145
Figur 9. Övergripande analyschema med de tre aspekterna självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal.....	200
Figur 10. Taxonomi för lärande, undervisning och bedömning.	204
Figur 11. Förenklad skiss av undervisningen under en lektion i IV-klassen.....	211
Figur 12. Lärande och undervisning i IV-klassen.	220
Figur 13. Förenklad skiss av undervisningen under en lektion i samhällsklassen	234
Figur 14. Lärande och undervisning i samhällsklassen.	254
Figur 15. Samverkan mellan självbild, skolkoder och syn på kunskap.	293
Figur 16. Olika kategorier av medborgarskap.	294
Figur 17. Modell över placering i stora klassrummet i IV-klassen vid lektionens början.	317

Figur 18. Modell över placering i stora klassrummet i IV-klassen efter den första omplaceringen.	318
Figur 19. Modell över placering i stora klassrummet i IV-klassen efter den andra omplaceringen.....	319

Förord

Alla har en relation till skolan. Skolan är Sveriges största arbetsplats om vi räknar både elever och personal. Vi har alla gått i skolan och har uppfattningar om hur den är och hur den borde vara. Många av oss har någon närstående som är lärare, har arbetat inom skolan eller utbildar sig till lärare. Flera har också erfarenhet av att vara förälder till skolbarn.

Skolan spelar en viktig roll i vårt samhälle och skolfrågor engagerar. När jag har pratat om min forskning har jag mötts av nyfikenhet och många anekdoter från skolans värld. Skolan debatteras flitigt i medier. Skolan ses som en förutsättning för internationell konkurrenskraft. PISA-undersökningarnas resultat har diskuterats flitigt. Skolan åläggs ständigt nya uppgifter för att lösa olika samhällsproblem; allt från hårlöss till klimatförändringar, arbetslöshet och privatekonomiska bekymmer ska förebyggas i skolan.

Mitt perspektiv på skolan betonar det viktiga samspelet mellan skolan och demokratin. Läroplanen betonar elevers rätt till inflytande, samtidigt som skolan inte kan leva upp till dessa mål. Som aktiv i elevrådet på högstadiet och gymnasiet var jag väl medveten om skillnaderna mellan styrdokumentet och verkligheten. När jag började studera statsvetenskap i Lund fick jag nya perspektiv som förklarade varför styrdokument inte alltid genomförs i förvaltningen. Jag inspirerades av John Deweys texter om utbildning och demokrati, som betonade att demokrati i skolan inte bara handlar om elevinflytande, utan även om värderingar och samtalsklimat. Det var så min nyfikenhet på medborgarskapande i skolan väcktes och när jag blev antagen som doktorand fick jag möjlighet att utforska detta närmare.

Det har varit en lång resa från mina första trevande försök att planera en studie till den färdiga avhandlingen. Lyckligtvis har jag haft fantastiska människor som gjort mig sällskap på denna resa, och som lyssnat på mig, uppmuntrat mig och gett mig råd på vägen.

Den roligaste delen av mitt avhandlingsarbete har helt klart varit mina fältarbeten i två gymnasieklasser. Under hösten 2006 och hösten 2008

tillbringade jag en stor del av min arbetsvecka i sällskap med fantastiska lärare och elever. Tack för att ni var så välkomnande och lät mig ta del av er skolvardag! Utan er hade det inte blivit någon avhandling om ungas medborgarskapande!

Tack även till Crafoordska stiftelsen, vars ekonomiska bidrag har gjort det möjligt för mig att införskaffa teknisk utrustning och delta i konferenser!

Ett mycket stort tack går till mina fyra vise män: Tomas Bergström, Björn Badersten, Peter Eklundh och Sven-Åke Lennung. Tomas har varit min handledare från min första termin som doktorand. Vi har haft långa diskussioner om forskningsdesign och vetenskapsteori, där jag ständigt fått öva mig i konsten att motivera mina metodval. Jag vill särskilt tacka dig för att du stöttade mig i valet av mina metoder och för dina inblickar i hur universitetets värld fungerar.

Björn blev min biträdande handledare först efter att jag hade genomfört mina fältarbeten i två skolklasser. Han har ständigt varit uppmuntrande och konstruktiv. Det har varit ett nöje att diskutera teoretiska implikationer och eleganta formuleringar med dig.

Peter har fungerat som en mentor för mig sedan jag började skriva uppsatser vid institutionen. Peter var min studievägledare, men också en fantastisk diskussionspartner som delade mitt intresse för skolans roll i demokratin. Han har generöst delat med sig av sin tid och sitt unika Malmöperspektiv ända sedan min första uppsats i statsvetenskap.

Sven-Åke blev min mentor inom ramen för ett mentorsprogram vid universitetet, men vi har fortsatt med trevliga luncher. Hans perspektiv från pedagogiken har varit ovärderligt för mig. Jag är så tacksam för att han har granskat mina texter och hjälpt mig att rensa ut grammatiska fel.

Jag vill också tacka alla mina fantastiska doktorandkollegor som har gett mig ovärderligt moraliskt stöd på denna resa mot disputationen. Många har klarat resan betydligt snabbare än jag och jag har därför haft glädjen att lära känna flera generationer av doktorander. Jag vill särskilt nämna mina vänner Anna, Dalia, Devran, Elsa, Emma, Helena, Ina, Josef, Klas, Kristina, Linda, Malena, Maria, Maysam, Mia, Niklas, Rasmus, Sara, Sarah S, Sarah-Anne, Stina, Tobias, Tove och Åsa.

Under resans gång har jag fått uppmuntran och värdefulla kommentarer från flera av mina seniora kollegor vid institutionen. Magnus Jerneck och Ylva

Stubbergaard har bidragit med konstruktiva kommentarer i rollen som deltagare på min manuskonferens och som grönläsare. Deras genomtänkta synpunkter har hjälpt mig att se min text med nya, kritiska ögon och därmed att förbättra den. Håkan Magnusson, Paula Stoltz och Patrik Hall har kommenterat tidiga versioner av texten och gett mig nya perspektiv.

Jag hade också turen att ha helt fantastiska kollegor när jag arbetade som studievägledare. Tack till er alla: Amir, Daniel, Emma, Helen, Jakob, Jessica, Kristina, Linda, Margareth, Mats, Praphasri, Sahar, Stefan och Ulrika! Vår institution är så lyckligt lottad som har er!

Det finns även en värld utanför institutionen. Jag är så glad och tacksam för att jag även har förmånen att ha kloka, vänliga och varma vänner som hjälpt mig att fokusera på annat än avhandlingen. Eva, Jessica, Meta, Sandra, Sara S och Sara P, tack för att ni finns ett telefonsamtal bort!

Nu när avhandlingen äntligen är färdig, tänker jag också på dem som inte längre är här. Min älskade morfar, "Svalan", folkskolläraren Stig Olsson, jag tror och hoppas att du hade varit stolt över min avhandling. Min käraste mormor, Titti Olsson, vi satt på din balkong och pratade om att jag så småningom skulle disputeras och du verkade redan då veta att du inte skulle få vara med och uppleva den dagen. Min fina farmor, Britt Gustafsson, hann inte heller se mig få en doktorstitel, men jag vet att du var så stolt över att jag arbetade på universitetet.

Tack också till min kära familj, som älskar mig oavsett om jag har en bra eller dålig dag med avhandlingen. Sara, Henrik och Ingrid, det är så skönt att ni nu finns på en armlängds avstånd. Lotta, tack för all hjälp och uppmuntran! Thomas, tack för att du pratar med mig om annat än min avhandling! Berit och Lennart, tack för all omtanke! Och sist men inte minst, tack till mina älskade killar Peter, Julius och Caspian! Jag är så glad att jag alltid kan komma hem till er och få kramar när jag behöver det som mest!

1. Inledning

Denna avhandling handlar om samspelet mellan skola och samhälle och mer precist om ungas medborgarskapande i gymnasieskolan, ett medborgarskapande som sker på olika villkor.

Skolan är en del av samhället och präglas av samhällets normer om hur samhället och skolan bör vara. Samtidigt påverkas skolan också av hur samhället är. Vi kan se det som att höga normativa ideal om hur samhället bör vara återspeglas i skolans styrdokument, enligt vilka skolan ska ”främja [elevernas] harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Skollag 1985:1100, kap 1 §2).¹ Samtidigt är samhället en del av skolan. De olika villkor som präglar olika grupper av människor i samhället – såsom klass, kön och etnicitet – präglar även villkoren för eleverna och lärarna i skolan. Skolan tvingas därmed förhålla sig till såväl samhällets ojämlika villkor som samhällets ideal om jämlikhet – där alla elever ska ges möjlighet att utvecklas till ”ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”.

På motsvarande sätt kan vi tala om skolan som en del av demokratin, samtidigt som demokratin är en del av skolan. Det går att se staten som den viktigaste demokratiska enheten, där skolan utgör en liten del. Utifrån detta perspektiv blir skolan en del av en större helhet. Skolan fyller flera funktioner i staten, bland annat genom att utbilda arbetskraft, att fungera som utjämnande institution, att överföra kunskap från en generation till en annan, att ”förvara” ungdomar och att fostra demokratiska medborgare. Om skolan

¹ Formuleringen är från den äldre skollagen som upphörde att gälla 2010. De två klasser jag följer i fältarbetena i denna avhandling gick i gymnasieskolan innan skollagen ändrades. I den nyare skollagen (Skollag 2010:800) är formuleringen annorlunda, men den betonar fortfarande utbildningens uppdrag att främja utvecklingen till ansvarskännande medborgare. Enligt nu gällande skollag syftar utbildningen till att ”i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skollag 2010:800, 1 kap 4§).

på så sätt ses som del av en större demokratisk helhet, kan vi också se det som normativt rimligt och rätt att det är demokratiskt valda personer – inte lärare och elever – som beslutar om mål och regler för skolans verksamhet. Ett sådant synsätt innebär att eleverna i skolan ses som ”not-yet-citizens”², som medborgare i blivande, som inte har samma rätt till inflytande över skolans verksamhet som de som kan delta i nationella demokratiska val.³

Demokratin kan emellertid också förstås som en del av skolan. Utifrån detta synsätt betraktas eleverna som medborgare i nuet, medborgare som har rätt att vara delaktiga i demokratin även när de är under 18 år och inte har rätt att rösta i val. En demokratiskt utformad skola behöver då ta hänsyn till elevernas synpunkter och idéer, respektera deras åsikter och under vissa förutsättningar anpassa skolans verksamhet efter elevernas önskemål. De skrivningar som finns i läroplanerna om elevernas rätt till inflytande kommer då i fokus.⁴

Dessa skilda perspektiv på relationen mellan skola och demokrati – skolan i demokratin respektive demokratin i skolan – kan innebära motsättningar i både teori och praktik, men det kan samtidigt vara nödvändigt att ta hänsyn till båda perspektiven för att kunna fostra demokratiska medborgare.

Ambitionen är hög för skolans demokratifostrande funktion. Skolan ska ge en likvärdig utbildning som främjar elevernas utveckling till demokratiska medborgare. Syftet är att ge samtliga elever en god start i livet, att förbereda dem för såväl arbetsliv som deltagande i samhällets demokratiska funktioner.

Vi vet emellertid från otaliga undersökningar att skolan inte lyckas i sitt uppdrag att ge alla ungdomar lika möjligheter i livet. Det är till exempel stora skillnader mellan hur elever från olika samhällsgrupper presterar i skolan. Det gäller både betyg generellt och mer specifikt i fråga om medborgarkunskap och medborgarengagemang. Elever vars föräldrar har högre utbildning presterar generellt sett bättre i skolan (se t ex Myrberg och Rosen, 2009; Skolverket, 2009, 2012). Tjejer får högre betyg än killar (*SOU 2010:99*;

² Se Engwall (1998) som använder begreppet ”not-yet-citizens”.

³ Frågan kompliceras ytterligare av att skolan är decentraliserad, så att huvudmannskapet och en stor del av det ekonomiska och pedagogiska ansvaret finns på lokal nivå. En bra introduktion till de strukturer och aktörer som styr den svenska skolan finns i Jarl och Rönnerberg (2010) och i Pierre (red) (2007). En analys av tidigare decentraliseringsreformer i skolan ges i Stenelo (1988).

⁴ Se Biesta (2003) för ett mer utvecklat resonemang om skolan som en del av demokratin och demokratin som en del av skolan.

Öhrn, 2002). Samtidigt får elever med utländsk bakgrund generellt sämre betyg än elever med svensk bakgrund (Skolverket, 2009).

Dessa skillnader tenderar att återkomma när vi mer specifikt studerar medborgarkunskap och medborgarengagemang (Almgren, 2006; Ekman, 2007; Skolverket, 2003, 2010; Torney-Purta, 2001). Även här finns följaktligen skillnader mellan klass, kön och etnicitet. Elever med högutbildade föräldrar får till exempel ofta bättre resultat än elever vars föräldrar saknar högre utbildning.

Dessutom visar undersökningar att skolsegregationen i stort ökar i Sverige (Bäckström, 2015; Skolverket, 2012). Vissa elever gynnas av att gå på skolor med många motiverade elever, vars föräldrar har högre utbildning. Andra elever missgynnas av att de går på skolor med elever som inte är lika studiemotiverade och med få elever som har föräldrar med högre utbildning.

Problemformulering och syfte

Mot denna bakgrund är det viktigt att studera hur medborgarskapande kan ske i den svenska gymnasieskolan och hur olika villkor för medborgarskapandet formas. Jag vill med denna avhandling ge ett bidrag till diskussionen om skolans demokratifostran. Den övergripande frågan för arbetet är:

Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?

Syftet med avhandlingen är därmed att förstå processen av medborgarskapande. Jag vill utveckla ett teoretiskt ramverk som hjälper oss att förstå vad som händer i gymnasieskolan, där ungdomarna ska fostras till demokratiska medborgare. I mitt arbete använder jag mig av ett analytiskt ramverk, som visar hur vardagliga händelser i skolans klassrum hänger samman i processen av medborgarskapande.

Ett demokratiskt samhälle är beroende av demokratiska medborgare. Vilka krav som ställs på dessa demokratiska medborgare varierar, men vanliga krav är att medborgarna ska respektera lagar och regler, acceptera andra människors rätt till en annan åsikt och delta i det demokratiska samtalet. Hur formas sådana medborgare? Ett svar skulle kunna vara att formandet kan betraktas ur tre olika aspekter, som alla handlar om hur ungdomar i

gymnasieskolan förhåller sig till sin omvärld: självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal. Avhandlingen ger därmed ett tredelat svar på frågan ”Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?” Det första svaret handlar om hur eleverna utvecklar en självbild och därmed om hur eleverna ser sig själva med andras ögon i mötet med den nya skolan och klassen. Självbildens är viktig, eftersom det bland annat handlar om en person uppfattar sig själv som exkluderad eller inkluderad i samhället. Det andra svaret handlar om vilken typ av koder som verkar i skolan, om hur eleverna förväntas bete sig i mötet med läraren och i samspelet med andra elever. Det tredje svaret behandlar ett av skolans mest centrala områden: synen på kunskap. Kunskapssynen i skolan speglar hur ungdomarna förväntas bete sig i mötet med världen utanför skolan, speciellt i diskussionen om olika medborgarideal.

Tillsammans ger de tre aspekterna en komplex och flerdimensionell bild av vad det innebär för gymnasieungdomar att skapa sig en identitet som medborgare i ett demokratiskt samhälle. De tre aspekterna belyser också de olika villkor som ungdomarna möter i sitt medborgarskapande i gymnasieskolan.

Ett annat sätt att tala om de tre aspekterna är att se dem som operationaliseringar av den övergripande frågeställningen eller som ett slags operativa forskningsfrågor som vägleder presentationen. Dessa frågor skulle då kunna formuleras som:

Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan?

Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan?

Hur samverkar synen på kunskap och medborgarideal i skolan?

De tre aspekterna undersöks genom fältarbeten i två olika gymnasieklasser: en klass på samhällsvetarprogrammet och en klass på det så kallade IV-programmet (individuella programmet) som tar emot elever som inte har fått godkänt i svenska, engelska och matematik. Jag har följt dessa klasser under deras första hösttermin på en ny gymnasieskola, men också mött dem vid senare tillfällen. Under fältarbetena har jag gjort deltagande observationer i klassrummen och i skolmiljön generellt, haft individuella intervjuer med lärare och elever samt genomfört en modifierad version av kollektivt

minnesarbete med eleverna.⁵ I kapitel två presenterar och diskuterar jag mina metoder.

De tre aspekterna av medborgarskapande som presenterats här har formats gradvis under avhandlingens fältarbete och under analysarbetet. Det är händelser i skolans vardag, ofta i form av så kallade ”rich points” (ett begrepp som diskuteras i kapitel två) som har fått mig att skapa teman om vad som kännetecknar ungdomarnas interaktion med skolan och samhället. Exempel på sådana händelser är när elever i IV-klassen har ropat ”IV-barn”⁶ till varandra eller när samhällsklassens elever har retat varandra för att de har missförstått något under lektionen.

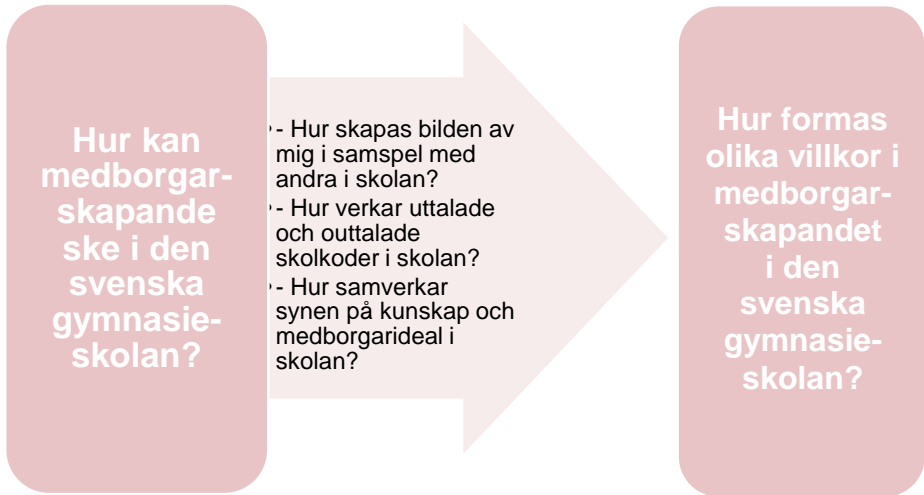
Under mitt fältarbete har det också varit uppenbart att det finns stora skillnader mellan medborgarskapandet för olika grupper av elever. Det gäller skillnader mellan skolor och gymnasieprogram samt mellan grupper inom dessa, såsom mellan tjejer och killar; mellan elever med föräldrar med högre utbildning och elever vars föräldrar saknar högre utbildning; mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska. Förutom min huvudfrågeställning om hur medborgarskapande kan ske i den svenska gymnasieskolan har jag därför en kompletterande fråga som handlar om hur olika villkor formas.

Hur formas olika villkor i medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan?

Min huvudfrågeställning – ”Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?” – är därmed gemensam för hela arbetet, men för att besvara denna fråga använder jag mig av tre aspekter eller tre operativa frågor. När jag arbetar med huvudfrågeställningen och dess tre aspekter väcks i sin tur en ny fråga om olika villkor i medborgarskapandet.

⁵ Se kapitel två för en utförlig diskussion kring metoderna.

⁶ Se kapitel tre för en diskussion kring ordet ”IV-barn”.



Figur 3, 5, 8 och 9 hjälper läsaren att skapa överblick. Figur 4 och 15 visar hur aspekterna samverkar.

Figur 2 och 16 tydliggör skillnader i medborgarskapandet.

FIGUR 1. AVHANDLINGENS FRÅGESTÄLLNINGAR

Medborgarskapande

Medborgarskapande är ett centralt begrepp i avhandlingen. Jag ser medborgarskapande som en ständigt pågående process genom vilken vi skapar oss själva och vår identitet i samspel med omgivningen. Begreppet medborgarskapande sätter fokus på att medborgarskapet är något som ständigt formas och omformas i samspel med andra människor. Jag ser medborgarskap som något som utvecklas i interaktionen mellan människor och deras omgivning, och inte som en status som ges vid ett givet tillfälle.⁷

Medborgare skapas förstås på många olika platser och i många olika situationer. Jag har valt att fokusera på skolan. Det finns flera skäl till detta.

⁷ Se Cruikshank (1999, särskilt kapitel ett) som för ett liknande resonemang om att medborgare är skapade.

Ett skäl är det uppdrag som samhället ger till skolan om att fostra demokratiska medborgare. Skolan har också en central roll i samhället eftersom skolan har till uppgift att överföra ett kollektivt arv av kunskap och normer till en ny generation.⁸ Grundskolan är visserligen unik i det avseendet att det är en institution som vi alla tvingas att medverka i till följd av skolplikten. Gymnasieskolan är emellertid också viktig. Visserligen är gymnasieskolan formellt sett frivillig, men samtidigt finns starka förväntningar från samhället om att alla ungdomar bör gå i gymnasiet. Nu finns det dessutom politiska ambitioner om att göra gymnasieskolan obligatorisk. Men vad innebär egentligen ett medborgarskap?

Medborgarskap

Medborgarskap är ett begrepp som används för att diskutera flera olika och delvis överlappande teman, till exempel demokrati, migration, utanförskap, deltagande, utbildning, arbete och könsroller.

Två centrala aspekter av medborgarskapet är att det dels handlar om att vara en del i en gemenskap, dels att det handlar om jämlikhet. Gemenskapen är emellertid ofta villkorad, och alla elever jag möter i mitt fältarbete upplever inte att de är inkluderade i gemenskapen. Jämlikheten är därmed ett ideal som skolan i verkligheten inte lever upp till.

Traditionella studier av medborgarskap utgår ofta från Thomas Humphrey Marshalls klassiska artikel ”Citizenship and Social Class” från 1950 (Marshall och Bottomore, 1992). Här presenterar Marshall en bild av hur tre olika kategorier av rättigheter knöts till medborgarskap under en historisk process, illustrerat av utvecklingen i Storbritannien. Mycket förenklat kan vi beskriva det som att medborgarna först gavs civila rättigheter under 1700-talet, därefter politiska rättigheter under 1800-talet och sedan sociala rättigheter under 1900-talet. Marshall diskuterar hur dessa rättigheter på vissa sätt kom att stärka det kapitalistiska systemet, eftersom det förbättrar levnadsförhållandena för de allra fattigaste arbetarna, samtidigt som systemet i stort fortsatte att fungera. Marshall definierar medborgarskapet som ett medlemskap i en gemenskap.

⁸ Jämför Dahlstedt och Olsson (2014) som också skriver om medborgarskapande i skolan.

Citizenship is a status bestowed on those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed (Marshall och Bottomore, 1992, s 18).

Marshall's artikel har bildat utgångspunkt för en växande litteratur kring begreppet medborgarskap. Samtidigt har han kommit att kritiserats från flera olika håll. Vissa menar till exempel att Marshall har bortsett från de aktörer som faktiskt har bedrivit en aktiv kamp för de rättigheter han definierar. Andra forskare har kritiserat Marshall för att han exkluderar kvinnor ur sin analys (Lister, 1997; Sainsbury, 1996). Postkoloniala teoretiker menar därtill att Marshall och medborgarskapslitteraturen har bortsett från att kolonialismen har varit en viktig del av medborgarskapet och fortfarande spelar en viktig roll när det gäller frågor om ras, etnicitet och kultur (Kivisto och Faist, 2013, s 31-41; 2007, s 25-34). Ytterligare andra författare betonar vikten av att nyansera diskussionen om medborgarskap genom att anlägga ett intersektionellt perspektiv, så att hänsyn tas till kön, klass och etnicitet parallellt (Yuval-Davis, 1997).

Mot denna bakgrund har medborgarskapslitteraturen successivt utvidgat medborgarskapsbegreppet till att inkludera inte bara de tre typer av rättigheter som Marshall diskuterade – civila, politiska och sociala rättigheter – utan även bland annat sexuella, ekologiska och kulturella rättigheter (Isin, 2009). Vi skulle här även kunna tala om språkliga rättigheter, där ett konkret exempel är att Sverige har fem nationella minoritetsspråk (Språkrådets hemsida).

Medborgarskap som status, känsla och praktik

Marshall's medborgarskapsdiskussion och den efterföljande utvidgningen av medborgarskapsbegreppet är en viktig referenspunkt. Jag har dock valt att närma mig medborgarskapsbegreppet från ett annat perspektiv. Marshall och många av hans kritiker fokuserar på medborgarskapet som status, det vill säga det formella medlemskapet i en gemenskap som ger vissa formella och substantiella rättigheter. Starkey och Olser definierar istället medborgarskap som "a status, a feeling and, a practice" (Osler och Starkey, 2005, s 9). Denna beskrivning av medborgarskapet som bestående av de tre delarna status, känsla och praktik går därmed utöver Marshall's betoning på medborgarskap som status. Jag fokuserar på känsla och praktik som en del av medborgarskapet. Denna studie utgår från skolans vardag och det vardagliga medborgarskapandet i klassrummet när jag studerar ungdomarnas interaktion

med skolan och samhället. Känsla och praktik spelar en viktig roll i och med att jag fokuserar på medborgarskapandet som en ständigt pågående process av identitetsskapande. Det kan handla om medborgarskapet som en känsla av gemenskap eller av skam och stolthet.

När jag fokuserar på min operativa fråga ”Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan?”, spelar känslorna en viktig roll. Utöandet av medborgarskap, eller medborgarskapets praktik, hamnar i fokus när jag arbetar med de två operativa frågorna: ”Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan?” och ”Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan?”

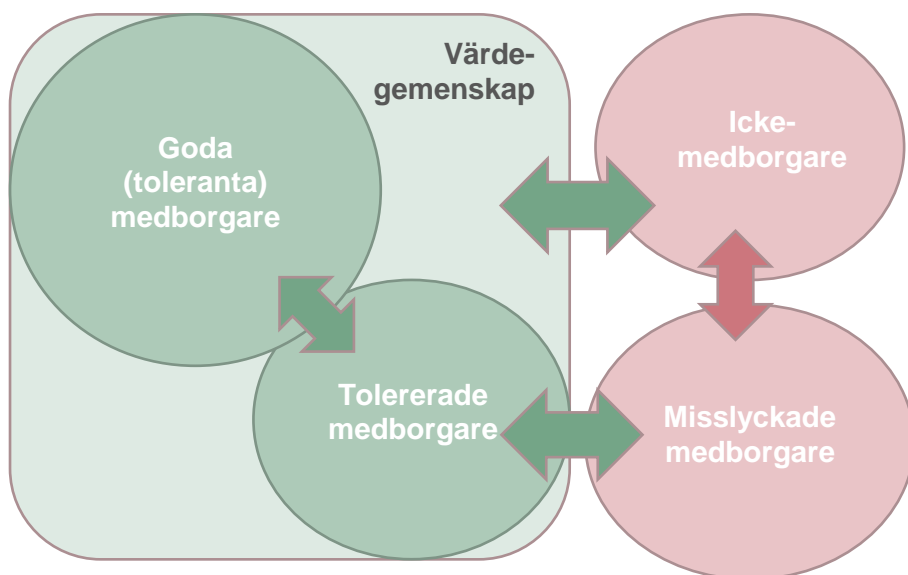
Vi och de andra – medborgarskap som villkorad gemenskap

Ett annat perspektiv som är centralt för mitt begrepp medborgarskapande skriver Bridget Anderson (2013) om i boken ”Us and them? : the dangerous politics of immigration control”. Anderson diskuterar migration i Storbritannien och hur migrationspolitiken skapar olika grupper som ständigt förhåller sig till varandra. Hon talar om ”goda (toleranta) medborgare”, ”tolererade medborgare”, ”icke-medborgare” och ”misslyckade medborgare”. Figur 2 är en illustration av hur de olika grupperna förhåller sig till varandra.⁹ Grupperna ”goda (toleranta) medborgare” och ”tolererade medborgare” ingår båda i en värdegemenskap, som innebär att dess medlemmar har gemensamma ideal, värden och beteenden. Denna gemenskap präglas av etnicitet, religion, kultur och/eller språk. Som exempel på ”goda (toleranta) medborgare” som inte ifrågasätts, nämner Anderson universitetsprofessorn och politikern. Hårt arbetande, laglydiga och skattebetalande medborgare kan ses som ”goda (toleranta) medborgare”. Gruppen ”tolererade medborgare” lever upp till vissa – men inte alla – av dessa krav (B. L. Anderson, 2013).

Grupperna ”icke-medborgare” och ”misslyckade medborgare” finns utanför värdegemenskapen. Individer i båda dessa grupper strävar dock efter att bli en del av gemenskapen. Till kategorin ”icke-medborgare” hör till exempel

⁹ Se Anderson (2013, första kapitlet) för en introduktion till begreppen. Figuren är min egen tolkning av Andersons text. De engelska termer som Anderson använder är ”Good (tolerant) Citizen”, ”Tolerated Citizen”, ”Non-citizen” och ”Failed citizen”. ”Good Citizen” och ”Tolerated Citizen” ingår båda i det som Anderson kallar ”Community of Values” vilket jag har valt att benämna värdegemenskap. Pilarna i modellen illustrerar att det är möjligt för individer att röra sig mellan de olika kategorierna.

olika grupper av migranter. Här finns bland annat så kallade ”denizens”, det vill säga personer som har vissa av medborgarnas sociala och civila rättigheter men saknar den politiska rätten att till exempel delta i parlamentsval. Det kan här röra sig om flyktingar med temporärt eller permanent uppehållstillstånd. Till gruppen ”icke-medborgare” hör också papperslösa invandrare och asylsökande. ”Misslyckade medborgare” är istället personer som har ett formellt medborgarskap, men som inte lever upp till kraven om att vara arbetande, laglydiga och skattebetalare. Det kan handla om kriminella, socialbidragstagare och personer som anses ha sig själva att skylla för sin fattigdom. I det senare fallet kan det till exempel röra sig om personer som anses vara lata eller som är sjuka som en följd av övervikt eller rökning.



FIGUR 2. OLIKA KATEGORIER AV MEDBORGARSKAP, INSPIRERAD AV BRIDGET ANDERSON (2013).

En viktig del av Andersons teoribygge med olika kategorier av medborgare är att gränserna mellan kategorierna inte är en gång för alla givna. Gränserna är under ständig omförhandling och personer i de olika grupperna kämpar om var gränserna ska dras. Ett exempel kan vara en person, som tar emot

ekonomiskt bistånd och som därför av andra uppfattas som en ”misslyckad medborgare”. För denna person kan det vara viktigt att betona sin etnicitet för att skilja sig från invandrare med ett resonemang i stil med ”jag kanske får socialbidrag, men jag är i alla fall svensk och hör hemma i det här landet”. På det viset upprätthålls en gräns mellan de ”tolererade, svenska medborgarna” och de ”misslyckade, invandrade medborgarna”. På motsvarande sätt kan en person som uppfattas som ”invandrare” använda resonemanget ”jag är kanske inte född i Sverige, och jag talar kanske svenska med brytning, men jag arbetar här och jag betalar skatt”. Med sitt uttalande hävdar ”invandraren” att det är ”socialbidragstagaren” som är en ”misslyckad medborgare”, medan ”invandraren” själv är en ”tolererad medborgare”.

Genom denna typ av gränsarbete och genom denna kamp om definitionerna av vad som utgör en ”god (tolerant) medborgare” kämpar personer för att själva få höra till värdegemenskapen. För att själv få vara inkluderad är det alltså viktigt att det också finns en grupp av ”de andra”, av ”icke-önskvärda”. Förekomsten av ”de andra” stärker den egna positionen som inkluderad i värdegemenskapen. Tecken på denna typ av gränsarbete och kamp om definitionen på den ”goda (toleranta) medborgaren” förekommer i mitt fältarbete, till exempel när eleverna pratar om skam och stolthet.

Andersons modell bildar en generell fond för mitt arbete, inte minst när det gäller skapandet av gränser som en del av ungdomarnas interaktion med skolan och samhället. När jag med detta som bakgrund utvecklar mina tre aspekter av medborgarskapande – självbild, skolkoder och syn på kunskap – blir det uppenbart att det finns stora skillnader i hur elever upplever den svenska skolan och hur de bemöts. Andersons modell hjälper mig här att förstå de olika kategorier som eleverna tillskrivs. Aspekterna synliggör hur skillnader och olika villkor uppstår i skolan, medan Andersons modell sätter fingret på vad detta innebär i en större, samhällelig kontext. I kapitel sex återkommer jag explicit till Andersons begrepp ”goda (toleranta) medborgare”, ”tolererade medborgare” och ”misslyckade medborgare”.

Skapande

En annan mycket viktig del av min förståelse av medborgarskapande är att det är en process av skapande som sker i samspel mellan människor. Min vetenskapsteoretiska utgångspunkt kan därmed sägas vara interaktionistisk och socialkonstruktivistisk. Detta innebär att jag menar att våra uppfattningar

och kunskaper om världen *skapas* i samspel med andra. En stol *är* en stol, kan någon hävda. Socialkonstruktivisten i mig menar dock att en stol blir en stol i ett socialt sammanhang. Det är genom samspel med andra som vi lär oss benämna stolen och förstår hur den kan användas.¹⁰ Vi skapar även oss själva i samspel med andra. Det är i mötet med andra som uppfattningen om vem jag är formas. Är jag snål eller generös? Är jag optimist eller pessimist? Är jag stark eller svag? Är jag med i gemenskapen eller utanför? Detta innebär att *skapandet* i medborgarskapet kommer i fokus. En viktig teoretisk utgångspunkt för avhandlingen är i detta avseende George Herbert Meads texter, som betonar hur vi som människor formar vår identitet i interaktion med andra.¹¹

På samma sätt menar jag att medborgarskapet formas i ett samspel mellan individen och dennes omgivning. Jag ser därför inte medborgarskapet i första hand som ett formellt medlemskap i en gemenskap, som en status som innebär vissa rättigheter och skyldigheter, så som Marshall tolkade och beskrev det. Jag ser istället medborgarskapet som en social konstruktion som utvecklas i samspel med vår omgivning och som kan förändras under livets gång.

I denna konstruerande interaktion spelar personliga processer av identitetsskapande en viktig roll. Formella och informella regler om hur vi bör bete oss i ett vardagligt sammanhang är viktiga, liksom synen på kunskap och medborgarideal.¹² Samtidigt måste vi i utvecklandet av vårt medborgarskap även förhålla oss till ett större samhälleligt sammanhang genom att fokusera på att ungdomarna inte bara interagerar med skolan utan även indirekt med samhället.

¹⁰ Se Berger och Luckman (1967) för en bra introduktion till ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på kunskap.

¹¹ Se Mead (1972) samt Heidegren och Wästerfors (2008) för en introduktion till interaktionismen. Se också kapitel tre i denna avhandling.

¹² Jämför Cruikshank (1999, särskilt introduktionen), som betonar vikten av att statsvetare studerar även de små sakerna.

Makt och medborgarskapande

Medborgarskapande handlar i stor utsträckning även om makt och maktrelationer. Makten är en del av processen när medborgarna skapar sin identitet i samspel med andra. Makten är också närvarande när det pågår en kamp om vem som är inkluderad i värdegemenskapen. När vissa personer ses som inkluderade i värdegemenskapen, medan andra ses som exkluderade, innebär det att medborgarskapandet inte sker på samma villkor för alla elever i den svenska gymnasieskolan. Makten kan istället skapa ojämlikhet. Denna ojämlikhet uppstår till exempel mellan olika socioekonomiska grupper, mellan tjejer och killar samt mellan ungdomar med svenska som modersmål och ungdomar med annat modersmål. För att synliggöra detta har jag i mitt arbete utgått från ett intersektionellt perspektiv, vilket innebär att jag har försökt att ta hänsyn till samspelet mellan klass, kön och etnicitet i studiet av medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan. Jag ska strax återkomma till begreppet intersektionalitet och min syn på ojämlikhet, men låt oss först behandla begreppet makt lite närmare.

Makt som skapande och allestädes närvarande

Inom statsvetenskapen brukar en definition av maktbegreppet utgå från vad som kallas maktens tre dimensioner eller ansikten (Lukes, 1974). Den första maktdimensionen, eller maktens första ansikte, definieras som att *A har makt över B, om A kan få B att göra något som B annars inte skulle göra* (Dahl, 1957). Makten ses därmed som något som en person kan ha eller inte ha. Det blir en egenskap som betecknar vissa personer, grupper eller organisationer, men inte andra. Den första maktdimensionen handlar alltså om tydliga, relativt direkta relationer mellan aktörer.¹³

Den andra maktdimensionen, eller maktens andra ansikte, kallas ofta för dagordningsmakten (Bachrach och Baratz, 1962). Centralt för en analys av dagordningsmakten är vem som har möjlighet att se till att en fråga eller ett problem blir föremål för kollektiva beslut. Därmed sätts fokus på ”nondecision-making”, det vill säga den makt som avgör vilka frågor som

¹³ Se Dahl (1957) som definierar makt som ”A has power over B to the extent that he can get B to do something that B would not otherwise do”. Min översättning är något förenklad, men fyller funktionen att särskilja den första maktdimensionen från den andra och tredje.

blir aktuella för beslutsfattande. Bachrach och Baratz samt andra forskare kritiserar på så sätt Dahls maktdefinition, som de menar är alltför begränsad. Maktens andra dimension handlar också om hur denna fråga eller detta problem presenteras, eftersom ett visst sätt att presentera och tolka en fråga också kan innebära att vissa lösningar ses som de bästa. Makten inom denna andra dimension är därmed inte lika tydlig och direkt som inom den första maktdimensionen.

Den tredje maktdimensionen, eller maktens tredje ansikte, handlar istället om makten över tanken (Lukes, 1974).¹⁴ Detta handlar mycket om att ha makten över språket och därmed om att ha möjlighet att definiera vad som är rätt och fel, gott och ont. En del av studiet av den tredje maktdimensionen handlar också om att förstå vad som ligger i en persons egentliga intresse. Det handlar då om ett slags ideologisk makt, som får människor att avstå från att handla till exempel mot en orättvisa.

Trots skillnaderna mellan de tre maktdimensionerna har de också mycket gemensamt. Samtliga utgår från en top-down syn på makt, där makten strömmar ut från ett centrum, även om detta centrum kan bestå av flera aktörer och inte nödvändigtvis behöver vara enhetligt. De tre maktdimensionerna tenderar också att samverka och förstärka varandra, till exempel genom att förtrycka underordnade grupper (Gaventa, 1987).

Makt handlar därmed i stor utsträckning om att påverka, och enligt de tre maktdimensionerna ses makten som att den flödar ”top-down”. I kontrast till detta utgår jag istället från en syn på makt som betonar att makten är allestädes närvarande. Makten finns närvarande i alla personliga relationer som till exempel kärleksrelationer (Blanton och Vandergrupp-Avery, 2001; Dunbar, 2004; Holmberg, 2003), i möten på gatan (Collins, 2004, s 278-284) och i klassrum (Persson, 2003), men även i riksdagens talarstol. Det går inte heller alltid att finna en person, eller ett ansikte, som utövar makt i en specifik fråga, istället kan det vara administrativa rutiner eller trender som får människor att agera på ett visst sätt (Cruikshank, 1999).¹⁵ Makten verkar därmed både från formella maktpositioner – ”top-down” – och samtidigt från

¹⁴ Se Lukes (1974) för en kritik av såväl Dahl som Bachrach och Baratz. Lukes menar att en tredje och viktig form av makt är makten över människors uppfattningar och intressen.

¹⁵ Cruikshank (1999) ger två exempel på när det är svårt att hitta en ansvarig person: när plötsligt alla soptunnor och sopcontainrar började låsas, så att hemlösa inte längre kunde hitta mat där (Introduktionen) samt när de omtalade ”Welfare Queens” gavs skulden för ökande kostnader i socialbidrag (kapitel fem).

underordnade grupper – ”bottom-up”. Med denna syn på makt hamnar fokus på interaktioner mellan människor.

Det är också tydligt att den andra och tredje maktdimensionen, och i viss mån även den första, förstår makten som förtryckande. Bachrach och Baratz lyfter, som sagt, fram dagordningsmakten, som handlar om hur vissa förslag exkluderas från beslutsfattandet. Lukes lyfter dessutom fram hur makten kan påverka människor så att de inte ser vad som ligger i deras egentliga intresse och därmed inte heller ser hur deras tankar ändras av normerna.

Min syn på makt lyfter istället fram att makten är skapande. Makten skapar subjektiviteter, det vill säga hur vi uppfattar och förstår oss själva (Rose, 1996). Makten skapar kunskap och begrepp som hjälper oss att förstå vår omvärld och i förlängningen att kategorisera saker, ting och händelser (Foucault, 1980). Denna kunskap och dessa begrepp skapar skillnader mellan kategorier och stärker vissa gruppers ställning (Foucault, 2003, 2010). Makten skapar normer om vad som är rätt och fel, gott och ont, bra beteende och dåligt beteende (Rose, 1996). Makten formar också våra kroppar, genom att vi anpassar oss efter normer i samhället. I vissa fall handlar det om uppfattningar om vad som är vackert eller fult, som kan få människor att tatuera sig eller pierca sig.¹⁶ Men det handlar också om uppfattningar om hur kvinnor respektive män ska röra sig, hur du sitter på en stol, hur du förväntas hälsa på andra och hur du förväntas röra dig i miljöer bland andra (Weiss, 1999).¹⁷ Makten kan visserligen ses som förtryckande eftersom normerna begränsar oss, men samtidigt finns också möjligheten att ändra normerna. Många av Foucaults arbeten fokuserar just på hur normerna ändras, när det gäller till exempel straff (Foucault, 2003), eller synen på vansinne (Foucault, 2010). Även människor som kategoriseras som intellektuell funktionshindrade har möjlighet att ifrågasätta normer och begrepp (Altermark, 2016). Det är individer som medverkar i ändringen av normer och i ändringen av synen på kunskap.¹⁸

Båda dessa drag hos makten – skapande och allestädes närvarande – är centrala för min förståelse av begreppet makt och präglar avhandlingen.

¹⁶ Se Haug (1987) för utförliga analyser av hur kvinnors kroppar formas av sociala normer.

¹⁷ Se Weiss (1999) för en diskussion kring begreppet ”embodiment” utifrån ett fenomenologiskt, feministiskt perspektiv.

¹⁸ Se Altermark (2016, s 38-41) för en liknande beskrivning av makt som nära förknippad med kunskap och skapande.

Makten som allestädes närvarande innebär att jag ser makten som närvarande när eleverna skapar självbilder i mötet med andra elever och lärare. När skam och stolthet spelar en viktig roll för våra självbilder kan det ses som att makten skapar normer i samhället om hur vi borde vara och att vi reglerar oss själva för att anpassa oss till samhällets normer. Makten är också närvarande när de sociala koderna i klasserna visar vad som förväntas av eleverna och ger eleverna olika handlingsalternativ. Makten är också med när läraren och eleverna pratar om en bok de har läst i svenskan samt när de har ett klassval i samband med valet till kommunfullmäktige, landstingsfullmäktige och riksdagen.

I samtliga dessa situationer är makten också skapande. Makten skapar normer om hur eleverna bör vara, och eleverna skapar sig själva genom att relatera till normerna. Makten skapar olika sociala koder för olika klasser och eleverna kan välja att inordna sig i makten och reglera sig själva eller att göra motstånd mot skolkoderna. Eleverna skapar sig själva även i relation till skolkoderna. Kunskapen skapas också genom interaktioner i klassrummet. Det läraren skriver på tavlan uppfattas som riktig och viktig kunskap, medan annat uppfattas som irrelevant och onödigt.

Makten skapar därmed skillnader mellan grupper. Vissa gruppers ställning i skolan och samhället stärks, samtidigt som andra grupper underordnas i skolan och samhället. Samtidigt finns alltid möjlighet till motstånd och skapande av nya normer även för underordnade grupper, just eftersom makten är skapande och allestädes närvarande.

”Olika villkor”, ”Olika kategorier” – om intersektionalitet

Utifrån Marshalls klassiska begreppsdefinition är jämlikhet en nödvändig del av medborgarskapet (Marshall och Bottomore, 1992, s 18). Alla medborgare bör vara lika i relationen till gemenskapen – staten – och ha samma rättigheter och skyldigheter. I praktiken har det dock alltid funnits skillnader mellan olika grupper av medborgare.¹⁹ Enligt Anderson är dessa skillnader viktiga i förandet av medborgarskap (B. L. Anderson, 2013). För att vissa ska kunna

¹⁹ Se Evertsson och Magnusson (2014) för en intressant beskrivning av skillnader mellan grupper i Sverige.

definiera sig som ”goda (toleranta) medborgare” krävs det att det finns andra grupper av medborgare som är ”misslyckade” och det krävs personer som är ”icke-medborgare”. Det krävs grupper att jämföra med för att kunna skapa gemenskaper. Människor arbetar aktivt med att upprätthålla gränser mellan grupper som en del i sitt identitetsskapande. För att själv tillhöra gemenskapen måste någon annan vara utesluten. Detta ”gränsarbete” utgör även en viktig del av medborgarskapandet i gymnasieskolan.

Även om skolan har till uppgift att verka utjämnande och att ge eleverna en likvärdig skola finns det studier som visar att så inte är fallet (se t ex Almgren, 2006; Ekman, 2007; 2009; Skolverket, 2003, 2009, 2010, 2012; *SOU 2010:99*, 2010; Torney-Purta, 2001; Öhrn, 2002). Det finns stora skillnader i skolresultat mellan socioekonomiska klasser, mellan kön och mellan elever i olika skolor. Det är denna ojämlikhet som intresserar mig. Jag vill veta hur det går till när ojämlikheten verkar i skolan. Jag vill se hur olika villkor för medborgarskapande i gymnasieskolan skapas.

Vad menar jag då med ”olika villkor”? Ordet är en del av avhandlingens titel och en viktig del av min kompletterande frågeställning och behöver därför preciseras. Jag vill göra skillnad mellan två typer av olikhet: ”olika kategorier” och ”olika villkor”. Båda är för mig intimt förknippat med ett annat centralt begrepp för detta arbete: intersektionalitet.

”Olika villkor” innebär att skolan behandlar ungdomarna på olika sätt. Hela denna bok handlar om dessa olika villkor. Eleverna utvecklar självbilder i samspel med skolan och dessa självbilder blir olika för barn till föräldrar med högre utbildning och barn till föräldrar som saknar högre utbildning. Självbilderna skiljer sig också åt mellan tjejer och killar, liksom mellan ”svennar”²⁰ och ”blattar”. Även skolkoderna uppfattas olika av olika elever, beroende av ungdomarnas erfarenheter. Det finns vissa förväntningar på hur tjejer ska bete sig i klassrummet och andra förväntningar på killar. Ett exempel på detta är de tjejer i samhällsklassen som gärna framställer sig som ”pluggisar” och anpassar sig till skolkoden ”governmentality”. Ett annat exempel är de killar i IV-klassen som gärna framställer sig som tuffa ”gangsters” och förväntas göra uppror mot skolkoden ”disciplinen”.²¹

²⁰ ”Svennar” används som ett slangord för svenskar, i motsats till ”blattar”.

²¹ Se kapitel fyra för en utförligare presentation av Foucaults begrepp ”governmentality” och ”disciplinen”.

De olika villkoren i skolan samspelar med olika kategorier som ungdomarna har indelats i redan innan de började gymnasieskolan. Detta innebär att ungdomarna har med sig en ryggsäck med erfarenheter och en uppfattning om vem de är. Tre viktiga kategorier är ungdomarnas klass, kön och etnicitet. Ungdomarna har föräldrar med ett visst yrke och med en viss utbildningsnivå och därmed erfarenhet av att växa upp i en viss social klass.²² Ungdomarna har också tilldelats ett visst kön och har erfarenheter av att bli behandlade som tjejer eller killar. Dessutom har ungdomarna en uppfattning om vilken etnicitet de tillhör, om de är ”svennar” eller ”blattar”, ”serber” eller ”araber”.

Det är just dessa olika kategorier och olika villkor som jag vill lyfta fram i svaret på min kompletterande frågeställning: ”Hur formas olika villkor i medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan?” Perspektivet genomsyrar hela avhandlingen, men poängteras särskilt fram i kapitel sex där jag lyfter fram de olika kategorierna och de olika villkoren. Dessa samspelar ständigt och är en del av ett komplicerat mönster, som ofta benämns intersektionalitet. Detta är ett begrepp som används för att beskriva just hur erfarenheter och villkor samspelar. Jag återkommer till intersektionalitet i kapitel sex, även om begreppet också är en del av presentationen i de tematiska kapitlen (kapitel tre, fyra och fem).

Intersektionalitet används för att beskriva att vi som människor alltid bär med oss erfarenheter och kategorier som påverkar oss i vardagliga situationer (De los Reyes och Mulinari, 2005). Dessa erfarenheter och kategorier kan ses som en ryggsäck, ett bagage som vi bär med oss i möten med andra. Vi tolkar och förstår situationer vi ställs inför utifrån vårt bagage. Exempelvis uppfattar en tjej, som är född i Libanon och uppvuxen i Malmö med föräldrar som knappt talar svenska, inte alltid klassrumssituationen på samma sätt som en tjej som är född i Sverige med svenska föräldrar. Det går att lyfta fram flera olika dimensioner av intersektionalitet. De vanligaste är klass, kön och etnicitet,

²² I detta arbete utgår jag från personernas utbildningsbakgrund när jag talar om olika klasser. Medelklass innebär därmed att elevernas föräldrar har en eftergymnasial utbildning, medan arbetarklass innebär att föräldrarna saknar eftergymnasial utbildning. Det finns självklart flera definitioner av olika klasser. Evertsson och Magnusson (2014) utgår från personernas yrken. Jag har valt att fokusera på just utbildning, eftersom detta är en avhandling om medborgarskapande i skolan. Ett problem i sammanhanget är att jag inte har frågat eleverna explicit vad deras föräldrar arbetar med eller vad de har för utbildning. I flera sammanhang har ändå elever berättat för mig att deras föräldrar är socionomer, advokater eller journalister, vilket samtliga är yrken som idag innebär eftergymnasial utbildning.

och det är dessa tre dimensioner som jag explicit kommer att behandla i avhandlingen. Det går även att lyfta fram andra dimensioner, till exempel funktionshinder och sexuell orientering. Även om dessa är viktiga kommer jag inte att diskutera dem i detta arbete. Klass, kön och etnicitet är dock inte egenskaper som kan tas för givna och behandlas som "naturliga" egenskaper; även dessa kategorier skapas i en interaktion mellan människor.

Syftet med ett intersektionellt perspektiv är att ta hänsyn till flera dimensioner samtidigt. Det intersektionella perspektivet har bland annat vuxit fram som en kritik av feministisk forskning, som kritiserats för att i alltför hög grad ha satt likhetstecken mellan olika kvinnors erfarenheter, oberoende av kvinnornas klasstillhörighet eller etnicitet. Det intersektionella perspektivet har också riktat kritik mot postkoloniala studier, som ofta satt så stort fokus på relationen mellan västvärlden och forna kolonier att könsstrukturer och klasstrukturer glömts bort. Ett intersektionellt perspektiv är tänkt att förhindra dessa typer av ensidigt fokus genom att få forskaren att inkludera flera dimensioner i sin analys (Lykke, 2010).

Det intersektionella perspektivet finns med mig både som en grundläggande forskningsetisk utgångspunkt och som en viktig del av min förståelse av det som sker i skolan. Perspektivet har präglat vad jag har valt att skriva om i mina fältanteckningar, vilka frågor jag har valt att ställa till eleverna och vad jag har valt att lyfta fram som exempel i mina texter. I avhandlingens tre tematiska kapitel (kapitel tre till fem) har det intersektionella perspektivet därmed en viktig funktion, även om det inte alltid är uttalat. I den avslutande analysen i kapitel sex lyfter jag emellertid särskilt fram det intersektionella perspektivet och använder det som en modell för att föra en diskussion kring hur olika villkor formas i medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan. Jag ser alltså perspektivet som ett verktyg som hjälper mig att tydliggöra ojämlikheten i medborgarskapandet, det vill säga hur medborgarskapandet sker på olika villkor för elever som har föräldrar med eller utan högre utbildning, hur medborgarskapandet skiljer sig åt mellan tjejer och killar, samt hur medborgarskapandet skiljer sig åt mellan elever med svenska eller annat språk som modersmål.

Fältarbete i två gymnasieklasser

Min studie av medborgarskapande i den svenska gymnasieskolan bygger på fältarbeten i två gymnasieklasser i Malmö. Mina utgångspunkter om medborgarskapande som en interaktionistisk process, där makten skapar ojämlikheter mellan grupper och individer i skolan, har utgjort en viktig del av förförståelsen inför mina fältarbeten. Mitt fältarbete har därmed färgats av dessa teoretiska utgångspunkter och av min förförståelse av skolans roll i samhället.

Samtidigt har jag inte haft en färdig mall eller något observationsschema med fenomen eller händelser som jag ville studera i klassrummet. Jag har på så sätt utfört mina fältarbeten relativt öppet. Fokus har visserligen varit på interaktioner, medborgarskapande, demokrati, makt och intersektionalitet, men dessa allmänna utgångspunkter har inte inneburit att jag redan från början vetat vilka aspekter av medborgarskapande som varit aktuella.

För att få en bredd i mitt material har jag valt att göra fältarbeten i två mycket olika gymnasieklasser. Syftet har inte i första hand varit att göra en komparativ analys av dessa två klasser, utan istället att besöka olika miljöer som ska hjälpa mig att finna svar på hur medborgarskapande går till i den svenska gymnasieskolan. Samtidigt ger dessa två olika gymnasieklasser tydligare kontraster, som gör det lättare att se hur medborgarskapandet sker.

Det första fältarbetet valde jag att göra i en IV-klass i en kommunal skola. I IV-klasser samlas elever som inte har fått godkänt i svenska, engelska och/eller matematik i grundskolan. Här mötte jag engagerade lärare och en brokig samling elever, varav inte alla var studiemotiverade. Jag gjorde deltagande observationer: satt längst ner i klassrummet under lektionstid, pratade med elever och lärare på raster, var med på tipsrunda och gymnastiklektion, samt hjälpte till att stava ord. Jag genomförde också individuella intervjuer med lärare och elever samt hade gruppdiskussioner med eleverna om teman som ”Varför blir det kaos på lektionerna?” och ”Vad är en bra lärare?”

Mitt andra fältarbete genomförde jag på en annan av Malmös kommunala skolor, i en klass inom samhällsprogrammet (hädanefter kallad för samhällsklassen). Skolan har rykte om sig att vara en pluggskola och med en tydlig inriktning mot högskolestudier. Här hade lärarna en uttalad ambition att arbeta med demokratifrågor, bland annat genom ämnesövergripande

temaarbeten. Även här satt jag längst bak i klassrummet och gjorde deltagande observationer, genomförde individuella intervjuer och ledde gruppdiskussioner.

Med ett så omfattande empiriskt material har det varit en mödosam process att sammanfatta, analysera och dra slutsatser.²³ Det material jag väljer att presentera har valts ut för att det är teoretiskt intressant och säger något om hur ungdomarna formar sin identitet som medborgare. Jag har under arbetets gång upplevt att vissa teman återkommit gång på gång. Sådana teman har varit: skam, självförtroende, bilden av mig, makt och demokrati. I avhandlingen har jag valt att kondensera dessa olika teman till tre tematiska kapitel: självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal. Dessa tre teman kan ses som olikfärgade teoretiska glasögon, som använts för att tolka, förstå, sortera, beskriva och teoretisera de vardagliga observationerna i klassrummet. Det är till stor del samma material som analyseras i de tre kapitlen, men de ger olika typer av svar på frågan om hur medborgarskapande kan ske i den svenska gymnasieskolan.

Syftet med analys-schemat i Figur 3 är framför allt att det ska fungera som ett stöd för läsaren. Här ger jag en översiktlig bild av mina tre tematiska kapitel, kapitel tre, fyra och fem, och jag återkommer till analys-schemat i början av vart och ett av dessa kapitel. De operativa frågorna, som jag presenterade tidigare i kapitlet, är de som styr presentationen i de tematiska kapitlen. Frågorna finns med som rubriker på första raden i Figur 3.

De centrala begreppen är tänkta som en hjälp att sätta fokus på begrepp som jag använder i analysen av respektive aspekter. I kapitel tre spelar känslor av skam och stolthet således en viktig roll när eleverna utvecklar sin självbild i mötet med sin nya skola. I kapitel fyra är begreppen disciplinen och governmentality centrala för att förstå hur skolkoderna verkar i de två klasserna. I kapitel fem underlättar begreppen passiv och aktiv förståelsen av elevernas roll i klassrummet, liksom den roll som de som medborgare förväntas spela i samhället.

Jag har också valt att lyfta fram frågor om vem, när och var, för att tydliggöra för läsaren att det finns vissa skillnader i hur jag väljer att analysera materialet i de tre tematiska kapitlen. Självbilderna skapas inte bara i interaktionen mellan lärare och elever. För den enskilde eleven spelar även de övriga

²³ I kapitel två skriver jag kort om omfattningen av mitt material.

eleverna i klassen en viktig roll. Skapandet av självbilden är inte heller begränsat till klassrummet, utan sker även i korridorer, matsalar och under skolutflykter. Skolkoderna däremot är mer tydligt begränsade till att handla om samspelet mellan läraren och eleverna som grupp, även om det fortfarande är viktigt att studera inte bara klassrummet, utan även det som sker i skolans övriga lokaler. Synen på kunskap är den mest begränsade aspekten. Här har jag valt att främst studera samspelet mellan läraren och eleverna som grupp i klassrummet.

Modellen lyfter även fram vad det är som utvecklas i interaktionen. Kapitel tre om självbild kan ses som ett svar på frågan "Vem är jag?" Kapitel fyra om skolkoder ger ett svar på frågan "Hur bör en sån som jag agera i skolan?" Kapitel fem om synen på kunskap och medborgarideal ger ett svar på frågan "Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?"

Slutligen lyfter jag fram makten. I och med att jag ser makten som skapande och allestädes närvarande, är makten en självklar del av samtliga aspekter. I kapitel tre om självbild är makten en viktig del av skapandet av dessa självbilder. Eleverna ställer sig frågan "Vem är jag?" och möter en omgivning som har olika förväntningar på dem. Vissa elever ställer sig frågan "Är jag en gangster?", medan andra ställer sig frågan "Är jag en pluggis?" Makten verkar bland annat genom dessa fördomar eller förväntningar som eleverna måste hantera i skapandet av sin självbild. Min maktanalys blir som mest explicit i kapitel fem när jag skriver om skolkoder. De uttalade och outtalade regler som styr samvaron i skolan präglas av olika former av makt, disciplinen och governmentality. Kunskap och makt är intimt sammanbundna. Vår kunskapssyn ger oss olika medborgarideal, vilket diskuteras i kapitel fem.

	SJÄLVBILD: Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan? (kapitel tre)	SKOLKODER: Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan? (kapitel fyra)	SYN PÅ KUNSKAP: Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan? (kapitel fem)
Centrala begrepp	Skam och stolthet.	Disciplinen och governmentality.	Passiv och aktiv.
Vem interagerar i skapandet? När och var utspelar sig aspekten i första hand?	Den enskilda eleven interagerar med andra elever samt med lärare i personliga möten under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med lärare/skolpersonal i skolan under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med läraren i skolan på lektionstid.
Vad är det som utvecklas i interaktionen?	Självbilden utvecklas genom känslor av skam och stolthet: "Vem är jag?"	Skolkoden utvecklas genom olika former av makt: "Hur bör en sån som jag agera i skolan?"	Synen på kunskap och medborgarideal samt relationen till det omgivande samhället: "Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?"
Hur verkar makten?	Makten verkar genom att identiteten formas i samspel med andra.	Makten verkar genom de uttalade och outtalade skolkoderna i skolan.	Makten verkar genom att forma bilden av hur världen är och borde vara.

FIGUR 3. ÖVERGRIPANDE ANALYSSCHEMA MED DE TRE ASPEKTERNA SJÄLVBILD, SKOLKODER SAMT SYNEN PÅ KUNSKAP OCH MEDBORGARIDEAL.

Varför har jag då valt att presentera de tre aspekterna i denna ordning? Det finns flera anledningar till detta. För det första har jag inspirerats av nyinstitutionell teori, som ställer liknande frågor "Vad är detta för typ av situation?", "Vem är jag?" samt "Vilka alternativ är lämpliga för mig i en

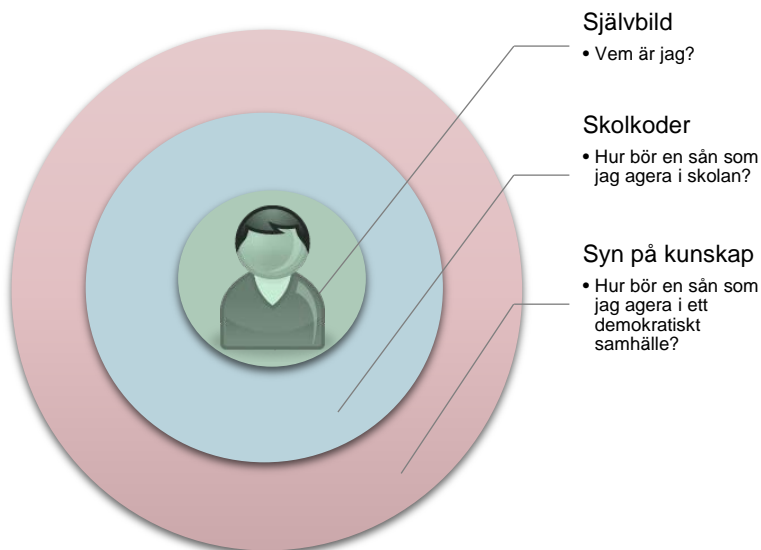
situation som denna?” (March och Olsen, 1989, s 23, min översättning). March och Olsen betonar att det är viktigt att en person först tar ställning till sin egen roll i en situation, innan han eller hon agerar. Därför ser jag det som viktigt att frågan om ”Vem är jag?” kommer innan de övriga två frågorna.

För det andra har jag blivit inspirerad av utvecklingspsykologi. Urie Bronfenbrenner skriver om att vi som individer ingår i flera olika sociala sammanhang som illustreras genom koncentriska cirklar runt individen (Andersson, 1980; Bronfenbrenner, 1979). Jag menar att modellen tydligt illustrerar hur vi som individer i första hand utvecklas i samspel med dem som står oss nära, och hur vi sedan i andra och tredje hand påverkas av personer i samhället runt oss. Lena Carlsson (2006), som skriver om ”Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan”, gör en liknande modell av hur skolan och eleven interagerar med omgivningen (2006, s 23).

Jag har gjort en variant av modellen, se Figur 4. Utgångspunkten är att frågan ”Vem är jag?” är en förutsättning för de två övriga. Det är först när gymnasieungdomen har en uppfattning om sig själv och sin roll i samspel med andra, som han eller hon kan svara på frågor om hur det är lämpligt att bete sig i en viss situation. På motsvarande sätt är frågan ”Hur bör en sån som jag agera i skolan?” en förutsättning för nästa fråga. Det är först när en person vet hur han eller hon bör agera i en bekant miljö, med bekanta människor, som personen i fråga kan finna ett svar på frågan ”Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?” Detta resonemang är visserligen en förenkling. Under mina fältarbeten har ungdomarna brottats med flera av dessa frågor samtidigt. På ett analytiskt plan ser jag emellertid det som viktigt att lyfta fram frågan om ”Vem är jag?” som en förutsättning för de två övriga frågorna, liksom principen att interaktionen med bekanta personer blir en förutsättning för interagerandet med obekanta personer.

Min framställning är mestadels mycket empirinära. Det har varit min ambition att låta skolans vardag styra presentationen och att utveckla begrepp och ett teoretiskt tänkande som är relevant inte bara för forskare som är intresserade av skolans roll i samhället, utan även för de praktiker som verkar inom skolan.²⁴

²⁴ Jämför Glaser och Strauss’ (2005, 2006) motivering av grundad teori. Jag skriver mer om detta i kapitel två.



FIGUR 4. SAMVERKAN MELLAN SJÄLVBILD, SKOLKODER OCH SYN PÅ KUNSKAP.

Vilka klasser är det då som jag har deltagit i mina fältarbeten? Låt mig här presentera klasserna lite närmare.

IV-klassen

Det första fältarbetet gjorde jag, som sagt, i en klass inom det individuella programmet i Malmö. Fältarbetet genomfördes under läsåret 2006-2007. Det individuella programmet (IV) var då ett av de nationella programmen inom gymnasiet. När läroplanen för de frivilliga skolformerna från 1994 infördes (Lpf94) var det individuella programmet tänkt att vara just individuellt. Tanken var att det skulle vara en liten grupp elever som saknade godkänt i något av de tre kärnämnen (svenska, matematik och engelska) och därmed inte var behörig till de övriga nationella gymnasieprogrammen. Dessa elever skulle då erbjudas en anpassad studiegång inom ramen för det individuella programmet. Efterhand har detta program vuxit. Enligt Skolverkets statistik var det individuella programmet det tredje största när studien genomfördes.

Flest elever följer de samhällsvetenskapliga och de naturvetenskapliga programmen, som båda är studieinriktade program, men på tredje plats återfanns det individuella programmet. Därmed var det inte längre en individuellt anpassad studiegång, utan en mängd olika individuella program med olika inriktningar. Alla hade de det gemensamt att de syftar till att ge eleverna godkänt i de tre kärnämnen, men i övrigt arrangerades de på ett flertal olika sätt. Det fanns individuella program som var speciellt inriktade mot nyanlända flyktingar, IVIK. Andra individuella program var nära kopplade till nationella gymnasieprogram, PRIV, och eleverna läste vissa ämnen tillsammans med elever på de nationella programmen.

Den klass som jag följde under mitt första fältarbete läste de tre kärnämnen och ytterligare ett ämne som gav programmet en speciell inriktning och som skulle motivera eleverna att delta i undervisningen. Sådana ämnen kunde vara musik, fotboll eller datakunskap.

Fyra lärare, tre män och en kvinna, arbetade nära tillsammans i ett lärarlag och undervisade IV-klassen i svenska, engelska, matte och ett karaktärsämne och en bit in på terminen även i idrott och hälsa. Vid terminsstart undervisades eleverna tillsammans i en grupp, men när lärarna hade lärt känna eleverna och gjort kunskapstest, delades de in i olika grupper.

Klassen förändrades såväl under hösttermin som under vårtermin. Vissa elever slutade; för att de förflyttades till ett ungdomsvårdshem, började i en annan IV-klass eller togs in på ett nationellt program. Andra elever började; för att de hade flyttat hem till Sverige efter en tid utomlands eller för att de kom från en annan IV-klass. Det är därför svårt att ge en rättvisande bild av eleverna som grupp. När jag genomförde de individuella intervjuerna gjordes det med 27 elever. Flera av dessa, 12 stycken, bodde i stadsdelen Rosengård.²⁵ De allra flesta, 22 elever, berättade för mig att de talar ett annat språk förutom svenska hemma. Tre av eleverna var tjejer, resten var killar.

²⁵ När jag genomförde mina fältarbeten var Malmö stad indelad i tio stadsdelar som också ansvarade för skolorna inom respektive stadsdelsområde. Det fanns stora skillnader mellan dessa olika stadsdelar och skolor. Idag är ansvaret för skolorna centraliserat till en skolförvaltning för hela kommunen. Skillnaderna mellan skolorna är fortfarande stora.

Samhällsklassen

Det andra fältarbetet gjorde jag, som sagt, i en klass inom samhällsprogrammet i Malmö. Samhällsprogrammet är det största gymnasieprogrammet, där flest elever går. Samhällsprogrammet är ett studieförberedande program och många av programmets elever går vidare till studier vid högskolor och universitet. Eleverna läser bland annat samhällskunskap, historia och geografi. Samhällseleverna läser också mer matematik och engelska än elever på yrkesinriktade program.

Samhällsklassen som jag följde under mitt fältarbete fanns på en av Malmös kommunala skolor. De flesta av skolans elever gick ett av de två studieförberedande gymnasieprogrammen: samhällsvetenskapliga programmet och naturvetenskapliga programmet. På skolan fanns flera klasser som hade specialinriktningar. Skolan hade rykte om sig att vara en pluggskola där det ställdes stora krav på eleverna. Eleverna mötte flera lärare under en skolvecka. Klassens mentorer var två kvinnliga lärare med lång erfarenhet av undervisning som undervisade klassen i samhällskunskap respektive historia.

Klassen som jag följde bestod av 32 elever. Jag intervjuade 30 av dessa elever, 19 tjejer och 11 killar. Tolv av eleverna berättade att de pratar ett annat språk förutom svenska hemma. Klassens elever bodde över hela Malmö stad och två elever kom från andra kommuner. De flesta av eleverna bodde i medelklassområden och endast en i Rosengård.

Disposition

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. Efter detta inledande kapitel följer ett kapitel om metod och analys (kapitel två), där jag beskriver de tre forskningsmetoder som jag har använt i mitt fältarbete: deltagande observationer, gruppdiskussioner och individuella intervjuer. I kapitlet för jag också utförliga diskussioner kring varför jag har valt dessa metoder samt diskuterar olika etiska och vetenskapliga dilemman som jag har mött under fältarbetet och i det senare analytiska arbetet.

Kapitlen tre, fyra och fem är tematiskt orienterade och ansluter till avhandlingens tre aspekter (självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarskapsideal). Kapitlen har samma disposition. De inleds med

ögonblicksbilder från de två klasserna. Därefter kommer en kortfattad introduktion till de teoretiska begrepp som används i kapitlet, som följs av längre presentationer av mitt empiriska material och min analys av detta material. Kapitel tre om självbild fokuserar på individerna i de respektive klasserna och deras självuppfattning, medan kapitel fyra om skolkoder istället fokuserar på individens interaktion med klassen och skolan. Kapitel fem om synen på kunskap och medborgarideal handlar om interaktionen mellan individen och det omgivande samhället och världen.

De kortfattade teoretiska inledningarna i respektive tematiska kapitel fungerar som en introduktion till de teorier som har hjälpt mig att analysera det empiriska materialet. I kapitlet om självbild ges en kort introduktion till George Herbert Mead och interaktionistisk analys. I kapitlet om skolkoder ger jag en introduktion till tre olika former av makt med hjälp av begrepp som utvecklats av Foucault. I kapitlet om synen på kunskap och medborgarideal presenterar jag olika modeller för analys av kunskapssyn, som jag sedan tillämpar i kapitlet.

Upplägget innebär att jag har valt att avstå från att inleda avhandlingen med ett längre, sammanhållet teoretiskt kapitel, där jag skulle ha redovisat forskningen inom mitt område. Det finns flera anledningar till detta val. För det första har jag haft ambitionen att göra en empirinära framställning. Det är empirin och dess beskrivningar av skolvardagen som utgör grunden i min studie och som gör den levande och engagerande. Jag vill därför att empirin ska ta mycket plats. För det andra utgår jag i mitt arbete från tre mycket olika teoretiska perspektiv. Jag hoppas och tror att läsningen underlättas av att dessa olika perspektiv presenteras i samband med det material som analyseras. Tanken är också att de tre tematiska kapitlen (kapitel tre, fyra och fem) ska vara texter som kan läsas fristående från varandra.

I kapitel sex sammanfattar jag mina resultat genom en intersektionell analys, där jag lyfter fram att medborgarskapandet sker på olika villkor beroende på elevernas klassbakgrund, kön och etnicitet. I kapitlet återkopplar jag också till Anderssons modell över medborgarskap som en villkorad gemenskap (2013). Modellen hjälper mig att sammanfatta och tydliggöra hur medborgarskapandet sker på olika villkor, där vissa uppfattas som ”goda (toleranta) medborgare” medan andra uppfattas som ”misslyckade medborgare”.

Avhandlingen avslutas med ett efterord, där jag reflekterar kring de metoder jag har använt och om skolans roll i ett demokratiskt samhälle.

2. Tre metoder för att studera medborgarskapande i gymnasieskolan

Hur kan vi studera medborgarskapande i den svenska gymnasieskolan? Jag ser medborgarskapande som en process av identitetsskapande, något som skapas i samspel mellan människor. Därför har det varit viktigt för mig att utgå från det sociala samspelet i skolan. Mina fältarbeten bygger på närhet och social interaktion med elever och lärare i de klasser som har deltagit.

Fältarbete utifrån ett interaktionistiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv

I mitt fältarbete studerar jag hur medborgarskapandet sker i interaktion mellan lärare och elever i gymnasieskolan. Jag menar inte att det finns ett rätt svar på vad medborgarskap är. Istället menar jag att medborgarskapet utvecklas och förändras. Som forskare är jag en del av detta skapande. När jag samtalar med elever och lärare i skolan formar vi tillsammans en bild av medborgarskapande. Denna process av identitetsskapande är således en social konstruktion. Jag bär som forskare ansvaret för det akademiska arbetet, men jag har utvecklat mitt arbete tillsammans med de elever och lärare som så generöst har låtit mig dela deras vardag i skolan.

Min vetenskapsteoretiska utgångspunkt är, som sagt, interaktionistisk och socialkonstruktivistisk. Detta innebär att det som är relevant för samhällsvetare att studera är sociala konstruktioner av verkligheten eller de tankar och idéer människor har om hur världen fungerar. Fokus hamnar

därmed på hur människor interagerar med varandra och i samspel skapar bilder av hur världen är.

I och med detta har jag i mitt fältarbete utgått från kvalitativa metoder som sätter interaktionen mellan människor i centrum. I valet av metoder har jag bland annat inspirerats av Barney Glaser och Anselm Strauss (2005, 2006, 2007) som tillsammans har utvecklat metoden "Grounded theory"; av antropologen Michael Agar (1996); av sociologer såsom Erving Goffman (1998) och Katrine Fangen (2004) samt av forskare med en genusvetenskaplig inriktning såsom Shulamit Reinharz och Lynn Davidman (1992), Bronwyn Davies (2000a, 2000b, 2003; 2004) och Fanny Ambjörnsson (2004). Gemensamt för dessa forskare är att de arbetar mycket empirinära, med konkreta exempel och levande beskrivningar av en social verklighet, för att sedan arbeta sig upp på en högre teoretisk abstraktionsnivå. Det är just detta som är min ambition, att utgå från skolan och klassrummet, såsom lärare och elever uppfattar det, för att sedan diskutera vad detta kan innebära inom ramen för ett demokratiskt samhälle.²⁶

Fältarbetet kan förstås som en induktiv process, eftersom jag har låtit klassrummets vardag hjälpa mig att forma de kategorier som jag utgår från och som presenteras i mina tematiska kapitel om självbilder (kapitel tre), om skolkoder (kapitel fyra) och om syn på kunskap (kapitel fem). Jag har därmed gjort på liknande sätt som forskare inom "grounded theory" (Glaser och Strauss, 2005, 2006, 2007). Samtidigt är jag på intet sätt teorilös i mitt arbete. Min förförståelse om skolan, som jag beskriver i inledningskapitlet, har format mina fältarbeten. Jag skapar också en teoretisk modell utifrån mina tematiska kapitel. Dessutom för jag en teoretisk diskussion när jag analyserar och beskriver implikationerna av medborgarskapandet i skolan för samhället i stort. Detta är något som jag återkommer till i kapitel sex.²⁷

²⁶ Jämför Glaser och Strauss (2005, första upplagan 1965) som ställer upp liknande kriterier när de utvecklar grundad teori: "fitness", "understanding", "generality" och "control", vilket innebär att de grundade teorierna ska vara intressanta och relevanta för såväl praktiker i de verksamheter som studeras som för teoretiker inom akademien.

²⁷ Jämför med Agar (1996, inledningskapitlet) som använder begreppet "abduktion" för att beskriva den analytiska processen när forskaren vandrar mellan teori och empiri. Agar (1996) skriver om abduktion som en nödvändig del av god etnografi. Jag har vissa invändningar mot termen, eftersom jag på ett sätt ser vandrigen mellan teori och empiri som nödvändig i om inte all god forskning så i nästan all god forskning.

Det finns olika sätt att förhålla sig till forskarrollen. En skillnad är den mellan en personlig forskarroll och en mer distanserad forskarroll. För mig är det viktigt att vara personlig i min roll som forskare. Jag menar att jag är med och formar materialet. Utifrån en sådan utgångspunkt är det viktigt att inte göra mig själv som forskare osynlig. Genom att på så sätt lyfta fram forskarens roll i forskningsprocessen tar jag, i likhet med många feministiska och poststrukturalistiska forskare, tydligt vetenskapsteoretisk ställning. Ett exempel på en forskare som tydligt skildrar sin egen roll i forskningsprocessen är Bronwyn Davies (2000a) som i sin bok "A body of writing 1990-1999" utgår från att kunskap alltid måste vara förkroppsligad och ha ett personligt perspektiv som utgångspunkt för att inte osynliggöra makt. Ett osynliggörande av forskaren riskerar att förstärka skillnader mellan grupper.

En viktig utgångspunkt i mitt fältarbete är att all forskning är beroende av forskaren och dennes vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Det vore oärligt och oetiskt av mig att försöka osynliggöra mig själv i min roll som forskare. Mina texter är därför personliga och ger exempel på reflexioner som jag har haft under arbetets gång, under mina fältarbeten och under analysarbetet. En sådan utgångspunkt har mycket gemensamt med den vetenskapsteoretiska kritik som har förts fram av feministiska forskare. I feministisk forskning är utgångspunkten att det personliga är politiskt och att det är viktigt med många bilder av verkligheten.²⁸

Fältarbete med tre metoder

Fältarbetet utgör en mycket stor del av mitt avhandlingsarbete. För att kunna förstå hur medborgarskapandet går till i gymnasieskolan har det varit viktigt för mig att förstå fältet på djupet och skapa en närhet till såväl lärare som elever. Jag har valt att arbeta med tre metodologiska angreppssätt, som tillsammans ger mig inblick i skolans vardag och i hur lärare och elever resonerar kring vad som sker i skolan. Tanken är att dessa tre metoder

²⁸ Se till exempel Widerberg (1995), Kronsell (2002) och Haug (1987).

kompletterar varandra för att tillsammans ge en rikare bild av situationer i klassrummet.²⁹

Den första metoden är deltagande observationer, där jag har tagit del av skolans verksamhet genom att iaktta och prata med elever och lärare. Den andra metoden är kollektivt minnesarbete, som jag har utvecklat till en form av gruppdiskussion med elever. Den tredje metoden är individuella, semistrukturerade intervjuer med lärare och elever. Syftet med att kombinera dessa tre metoder är att de hjälper mig att förstå medborgarskapandet i skolan på djupet. De deltagande observationerna ger mig tillgång till skolans vardagliga situationer och insikter i vad som präglar interaktioner i skolan. I det kollektiva minnesarbetet ger eleverna sin syn på skolan och i diskussionerna utvecklas och nyanseras deras bilder gemensamt i gruppen. De individuella intervjuerna ger mig möjlighet att lära känna eleverna och därmed att förstå deras syn på sig själva som elever och på deras interaktion med klasskamrater och lärare. Jag har också frågat dem om de har andra uppfattningar som inte kommit fram i gruppdiskussionerna. Här följer en beskrivning av metoderna.

Deltagande observationer

Deltagande observationer är en metod som utvecklats under lång tid inom framför allt antropologin.³⁰ Antropologin utvecklades först som en lära om andra, främmande folk. Under 1800-talet och det tidiga 1900-talet var det inte vanligt med metodologiska diskussioner med fokus på forskarens roll i de deltagande observationerna. Efterhand har metoden deltagande observationer utvecklats till att även studera miljöer i forskarnas egna samhällen. Klassiska sociologiska arbeten som utgår från deltagande observationer är Erving

²⁹ Jämför Allison (1999, första upplagan 1971) som använde sig av triangulering. Allison gör tre studier med olika teoretiska utgångspunkter av samma beslutsprocess för att ge en rik bild av varför den amerikanska politiska ledningen agerade som den gjorde. Jämförelsen med min studie haltar något, eftersom jag inte låter de tre olika metoderna utgöra tre olika teoretiska utgångspunkter, men tanken att en bred undersökning ger ett rikare material är viktig även här.

³⁰ Se Gustafsson och Johannesson (2016) och Kullberg (2004) för en introduktion till etnografisk metod. Deltagande observationer är en central del av etnografien, men inom ramen för etnografien ingår också andra metoder, till exempel intervjuer. Jag skriver mer om intervjuer senare i detta kapitel.

Goffmans bok ”Jaget och maskerna” (1998), liksom ”Street Corner Society” av William Foote Whyte (1993, första upplagan 1966). Gemensamt för Goffman och Whyte är att de beskriver subkulturer i sina egna länder, kulturer som kan ses som underordnade och stigmatiserande. Samtidigt visar studierna hur allmänmänniska vissa erfarenheter är. Det gäller till exempel hur vi alla bär ”masker” eller spelar roller i olika sammanhang.

Deltagande observationer har emellertid också använts för att studera miljöer som inte är underordnade eller stigmatiserande. Ett svenskt exempel på detta är Fanny Ambjörnssons studie ”I en klass för sig” (2004), som handlar om hur tjejer skapar könsroller i två olika klasser i gymnasiet, en klass inom samhällsprogrammet och en klass inom barn- och fritidsprogrammet. Vad Ambjörnsson visar i sin studie är hur nära förknippat skapandet av kön är med klass och etnicitet. Samtidigt är hon mycket tydlig med att synliggöra sin egen roll som forskare i mötet med gymnasieeleverna.

Deltagande observationer har därmed utvecklats, från att vara en metod som används tämligen ofreflekterat för att studera främmande kulturer, till att vara en noggrant beskriven metod som används också för att studera miljöer i forskarens eget samhälle.

Inom ramen för deltagande observationer finns en löpande skala mellan de två delarna deltagande och observation, där forskaren kan välja att vara mer eller mindre aktivt deltagande. Ambjörnsson (2004) väljer till exempel att vara mycket deltagande. Hon berättar bland annat om att hon låter tjejerna göra en make-over på henne, för att göra henne mer attraktiv. I andra studier kan forskaren istället inta en mer observerande roll. Peregrine Schwartz-Shea och Dvora Yanov för en diskussion kring forskarens roll och sex olika nivåer av deltagande i sin bok ”Interpretative Research Design” (Schwartz-Shea och Yanov, 2012). En diskussion kring olika grader av observation och deltagande förs också i kapitel tre i Pål Repstads bok ”Närhet och distans” (Repstad, 2007).

Genomförandet av deltagande observationer i två gymnasieklasser

Inför mina fältarbeten har jag varit mycket inspirerad av Ambjörnssons arbete (Ambjörnsson, 2004). När Ambjörnsson skriver om hur tjejerna skapar könsroller i samspel med elever och lärare i skolan har jag istället velat skriva om hur ungdomarna skapar medborgarskap. Jag hade tänkt att jag skulle vara lika deltagande i mitt fältarbete som Ambjörnsson. Detta innebär att jag ibland har hjälpt elever att lösa tal på mattelektionen eller att stava ord på

svenskan. Jag har pratat om mitt barn under lunchen när eleverna har frågat mig. Jag har diskuterat trivseln i klassen med lärare under informella möten. En elev har till exempel kallat mig extralärare och en annan för syster. Samtidigt har jag ägnat mycket tid åt att sitta längst ned i klassrummet och observera och göra anteckningar om detta. Däremot har jag inte träffat ungdomarna utanför skoltid.

En mycket viktig del av deltagande observationer är att vara medveten om sitt eget beteende som forskare. I ljuset av mina vetenskapsteoretiska utgångspunkter är det, som jag nämnt tidigare, viktigt att synliggöra forskarens roll i forskningsprocessen. Min utgångspunkt är att forskare inte kan vara objektiva observatörer som ser, men inte påverkar. Forskningsprocessen är istället en interaktiv process mellan forskaren och de personer forskaren möter. Forskaren har därmed ett stort ansvar för att synliggöra hur han eller hon har agerat i fältarbetet och för att analysera sitt eget deltagande. Detta präglar även texten i mina tematiska kapitel. I fältanteckningarna skriver jag inte bara om vad eleverna och lärarna gör, utan också om hur jag betar mig i en viss situation, eller vad jag tänker i situationen. Forskare som använder sig av etnografisk metod analyserar ofta även sitt eget beteende inom ramen för sina fältarbeten, eftersom det är i mötet mellan fältet och forskaren som det utspelar sig spännande händelser som är värda att analysera. Exempel på detta sätt att redovisa sin forskning finns i Agar (1996), Ambjörnsson (2004), Fangen (2004) och Kullberg (2004). Mills, Bonner och Francis argumenterar dessutom för att det är viktigt att forskare som arbetar inom en konstruktivistisk grundad teori ändrar sättet att presentera forskning (Mills, Bonner och Francis, 2006). De menar att forskaren bör presentera flera olika delar av sig själv, både betraktare och analytiker, för att släppa in läsaren i forskarens arbetsprocess.

Mot denna bakgrund har jag ägnat mycket tid åt reflektera kring mitt eget deltagande under fältarbetet. Jag har funderat på hur jag borde klä mig, var i klassrummet jag skulle sitta, vem jag borde hälsa på i skolan och hur. Hur sitter man på stolen i IV-klassen? Hur borde man sitta på stolen i samhällsklassen? Dessa frågor besvarade mig först, eftersom jag upplevde att de tog min uppmärksamhet bort från det som jag borde göra, det vill säga iakttä vad som hände. Efterhand har jag ändrat uppfattning och tycker nu att dessa funderingar är en viktig del av deltagande observationer. Om jag oroas för att visa för mycket hud inför de muslimska killarna i IV-klassen, visar det på möjliga svårigheter i mötet mellan olika kulturer, något som också genomsyrar vardagen i IV-klassen. När jag funderar på vem man hälsar på,

hur man hälsar och hur jag kan röra kroppen i en social miljö, är det också ett sätt att reflektera kring de informella regler som styr vår vardag, något som jag diskuterar utförligt i kapitel fyra om skolkoder.

En viktig skillnad mellan fältarbetet i IV-klassen och samhällsklassen är att jag fick en närmare koppling till eleverna på samhällsprogrammet och en närmare koppling till lärarna på IV-programmet. Såväl arkitekturen som kulturer och traditioner på skolorna, liksom min egen bakgrund och självuppfattning, bidrog till detta. På IV-programmet blev jag inbjuden att följa lärarnas arbete under en hel dag innan eleverna hade börjat efter sommarlovet. Lärarna hade ett arbetsrum där endast lärarlaget kring den IV-klass som jag följde träffades för att diskutera dagens och veckans arbete. Jag gjorde dem ofta sällskap på morgonen innan lektionerna började, när de pratade om elevers närvaro, dagens möten med rektor och eventuellt med föräldrar samt om vad de hade läst och hört i medier. På detta sätt fick jag ofta information före eleverna. Jag hade personligen också lättare för att relatera till lärarna än till eleverna. Lärarna kom från medelklassen, liksom jag, hade högskoleutbildning, var samhällsintresserade och var, liksom jag, uppvuxna i Sverige med svenska föräldrar. Jag var vid genomförandet av fältarbetet i IV-klassen 28 år gammal och befann mig därför åldersmässigt mittemellan eleverna och lärarna. De flesta av eleverna i IV-klassen var killar som talade bruten svenska, boende i Rosengård och hade föräldrar utan eftergymnasial utbildning. Det var svårt för mig att prata med dem, inte i första hand för att de var avvisande mot mig, utan för att jag fick anstränga mig för att komma på något att prata med dem om.

På samhällsprogrammet träffade jag bara lärarna vid ett kort möte ett par dagar innan höstterminen startade. Lärarna delade ett stort arbetsrum med flera andra kollegor, som inte alla undervisade i den klass som jag följde. Jag fick uppfattningen att mentorerna som jag arbetade närmast inte ville föra diskussioner om syn på pedagogik, lärande och individuella elever i arbetsrummet. Istället hälsade jag bara på vid ett fåtal tillfällen när jag behövde bestämma tider med lärarna eller få ett nytt schema utskrivet. Jag tillbringade rasterna med eleverna i korridorerna, på skolgården och i matsalen. Eleverna var mer lika mig, med goda studieresultat, med föräldrar med högre utbildning, och majoriteten av dem var också tjejer. De ställde frågor till mig om mina studier, mitt fältarbete, min familj och dagsaktuella händelser i media. Jag upplevde det som lättare att ha kontakt med dem.

Som forskare har jag också utvecklats under arbetets gång. Det är en konst att göra deltagande observationer. Det krävs övning för att förbättra förmågan att iaktta, koncentrera sig, göra anteckningar, tolka och analysera. En del av denna process har för mig handlat om tvivel. Jag har i perioder undrat vad jag gör på fältet, vad syftet med studien är och vad jag ska göra med de iakttagelser jag har gjort. En sådan period gällde när ungdomarna på IV-programmet pratade om brott i min närvaro, bland annat hur man kan lura andra genom att sälja droger för dyrt och var man kan gömma droger. I en period var jag också sjukskriven och fick skjuta upp det kollektiva minnesarbetet från höstterminens slut till vårterminen efter sportlovet. Men detta tvivel har också lett till resultat. Jag har förbättrat min förmåga att iaktta och minnas processer i klassrummet. Efterhand har jag också lärt mig att prioritera vilka händelser som jag bör iaktta extra noga och som jag antecknar mer om. Jag har lärt mig att prioritera tid för anteckningar, reflektion och analys.

”Rich points” som en viktig del av analysarbetet

Det är framför allt utifrån de deltagande observationerna som jag har utvecklat de teman som nu ligger till grund för den följande kapitelindelningen: självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal. En viktig del av denna analytiska process är det som inom etnografi brukar kallas för ”rich points” (Agar, 1996, s 31), det vill säga oväntade situationer som förvånar forskaren och väcker frågor. Michael Agar för ett resonemang om vikten av ”rich points” (Agar, 1996, inledningskapitlet). Han ger ett exempel från sitt eget fältarbete i Indien, där en annan man lade en bit grillkol ovanpå den matsäck som förbereddes för Agar. Detta förvånade forskaren mycket och ledde så småningom till en analys kring hur människorna i byn såg på onda andar och hur man skyddade sig från dem.³¹

På motsvarande sätt har mina ”rich points” förvånat mig och fått mig att prata med elever och lärare för att förstå vad som händer. I förlängningen har jag skapat de aspekter som jag använder som analytiskt ramverk i avhandlingen: självkänsla, skolkoder och syn på kunskap. Dessa ”rich points” sätter inte bara fokus på det ovanliga i situationen i sig, utan får också mig som forskare

³¹ Se Sandell (2015) för fler exempel på hur ”rich points” kan användas som utgångspunkt i forskning.

att uppmärksamma normaliteten genom att kontrasten mellan det normala och dessa "rich points" blir tydlig.

I IV-klassen var den första situation som väckte förvåning när ungdomarna ropade "IV-barn" till varandra på bussen på väg hem från en utflykt. Denna händelse finns beskriven i kapitel tre om självbild. Andra gången var när det ett par veckor in på höstterminen blev kaos i klassrummet; händelsen finns beskriven i kapitel fyra om skolkoder. Under fältarbetet med samhällsklassen var en motsvarande oväntad situation att eleverna aktivt deltog i undervisningen genom att besvara lärarens frågor och ställa frågor till läraren redan första dagen. Den situationen väckte frågor hos mig om skolans syn på kunskap och lärarnas förväntningar på eleverna. En annan situation var när en elev blev retad av andra elever för att hon inte hade förstått texten de hade i läxa. Detta gav en bild av skamkänslor i samhällsklassen. Dessa upplevelser har jag först sett som en del av ett tema som jag har kallat skam. Under det analytiska arbetet med temat har jag sedan valt att sammanfoga flera olika teman – "bilden av mig"; "skam och självförtroende" – till det huvudtema som presenteras i kapitel tre "Självbild: Hur bilden av mig skapas i samspel med lärare och elever". Temat om självbild fokuserar då på individerna i de respektive klasserna och deras självuppfattning.

På motsvarande sätt har temat i kapitel fyra växt fram. Händelser i klassrummet har där framför allt handlat om hur lärarna i IV-klassen fokuserat på ordningsfrågor samt ständigt tjatat om vikten av att komma i tid, vara tyst och ha med sig sina saker. Detta tema kallade jag "sociala koder" efter fältarbetet i IV-klassen. Efter fältarbetet i samhällsklassen där jag upptäckte andra sociala koder, valde jag istället att kalla temat för skolkoder och att använda Foucaults maktteknologier för att teoretiskt analysera dem. Kapitlet valde jag att kalla "Skolkoder: Hur makten verkar i klassrummet".

Mitt femte kapitel behandlar temat "Synen på kunskap och medborgarideal". Även detta tema har utvecklats under processens gång. Redan i början av fältarbetet i IV-klassen var jag intresserad av den kunskap som lärarna satte fokus på i mötet med eleverna. Det är emellertid först efter fältarbetet i samhällsklassen som jag kommit att fokusera på skillnaderna i kunskapssyn och hur de motsvarar olika medborgarskapsideal.

I texten refererar jag ofta till mina fältanteckningar. De finns både i form av anteckningar som jag gjort för hand i skolan i direkt anslutning till händelserna och som beskrivningar jag har gjort när jag har lämnat skolan för dagen. Jag har fältanteckningar från 38 dagar i IV-klassen och 21 dagar i

samhällsklassen. Jag har valt att skilja mina fältanteckningar från den övriga texten genom att skriva som citat med mindre storlek och indrag.

Kollektivt minnesarbete

Kollektivt minnesarbete³² är en metod som används för att synliggöra skapandet av sociala normer i samhället. Genom diskussioner om sådant som upplevs som privat och personligt blir det tydligt att det även finns gemensamma erfarenheter i dessa. På det viset synliggörs de sociala strukturerna och det personliga blir mindre personligt och mer gemensamt och därmed politiskt (Davies, 2000b; Haug, 1987; Jansson, Wendt och Åse, 2009; 2010; Reinhartz och Davidman, 1992).

Mitt syfte med att använda kollektivt minnesarbete är just detta, att synliggöra skapandet av sociala normer. Jag vill synliggöra medborgarskapandet i gymnasieskolan genom att prata med eleverna om det som händer i klassrummet och därmed lyfta fram det gemensamma som flera kan identifiera sig med. I IV-klassen diskuterade vi bland annat motstånd i klassrummet, hur eleverna stör lektionerna och varför. I samhällsklassen pratade vi om det skamliga i att inte förstå vad lärarna och klasskompisarna pratar om. När vi pratar om detta i grupp, blir den personliga erfarenheten och de personliga känslorna istället en del av en social struktur, det vill säga något som många elever i klassen upplever.

Kollektivt minnesarbete som samhällsvetenskaplig metod växte fram i Tyskland under 1970-talet. Frigga Haug, en tysk feministisk sociolog, utvecklade metoden tillsammans med kollegor för att uppmärksamma kvinnors underordning i samhället (Haug, 1987) i boken "Female sexualization : a collective work of memory". Sedan dess används metoden bland annat av pedagoger (Davies, 2000b, 2003), psykologer (Crawford, 1992), sociologer (Esseveld, 1999) och statsvetare (Jansson et al., 2009, 2010). Gruppen som ska göra ett kollektivt minnesarbete träffas flera gånger, skriver minnen, ändrar minnena, läser minnen och analyserar minnen. En stor fördel med metoden är att den gör informanterna delaktiga i forskningsprocessen, eftersom gruppen tillsammans med forskaren väljer ut teman som ska diskuteras, vilka minnen de vill skriva ner och sedan bearbetar dessa

³² Jämför Widerberg (1995) som gör ett individuellt minnesarbete. Hon utgår från egna minnen och analyserar dessa.

tillsammans. Metoden kan därmed ses som en del av en större vetenskapsteoretisk ambition att låta samhällets underordnade bli en aktiv, skapande röst inom vetenskapen (se till exempel Reinharz och Davidman, 1992).

Kollektivt minnesarbete med ungdomar i gymnasieskolan

Ofta genomförs kollektivt minnesarbete med studerande vid universitet och högskolor (Davies, 2000b; Esseveld, 1999; Jansson et al., 2009, 2010). Grupperna kan då tänkas kännetecknas av att de deltagande är vuxna, har ett starkt intresse för ämnet, har tid till att delta flera gånger och dessutom har övat sitt analytiska tänkande genom högre studier. Innan mitt fältarbete i IV-klassen och samhällsklassen gjorde jag två pilotförsök med metoden för att försöka anpassa den till gymnasieungdomar. Ungdomar i gymnasieskolan skiljer sig på flera sätt från de personer som vanligen deltar i minnesarbete. Gymnasieungdomarna är yngre, vilket borde innebära att de har en kortare period av minnen och att de inte heller har utvecklat en distans till minnen från skoltiden. Skoltiden begränsar också möjligheten för mig att träffa eleverna. Eleverna är inte heller tränade i analytiskt tänkande på samma sätt som högskolestudenter. I pilotförsöket träffade jag en grupp elever i en estetklass och en grupp elever i en IV-klass.

Detta var mycket lärorikt för mig, främst på två sätt. För det första fick jag öva mig i den svåra rollen som diskussionsledare. Det handlar mycket om att hitta en bra balans mellan att lyssna och att ställa frågor, att vara välkomnande och använda mitt kroppsspråk för att bjuda in deltagarna i diskussionen.³³

För det andra bidrog det till att jag anpassade frågorna, så att de handlade mer konkret om exemplen i minnena. I mitt första diskussionsunderlag hade jag frågor till eleverna om vilka ord och begrepp de hade valt att använda i sina minnen och om vad som var utelämnat. Jag var då inspirerad av de artiklar och böcker som jag läst om kollektivt minnesarbete (Crawford, 1992; Davies, 2000b; Esseveld, 1999; Haug, 1987) och ställde därför frågor om elevernas känslor när de läste texterna, samt om textens uppbyggnad med introduktion och avslutning. Dessa frågor hade eleverna mycket svårt att relatera till. Eleverna ville gärna tala om situationer när de inte fått vara med och bestämma eller känt sig illa behandlade av lärare, men visste inte vad de skulle svara på frågor om vad som var utelämnat i texten eller om vad de hade

³³ Se till exempel Wibeck (2010) som skriver om moderatorns roll i en fokusgrupp.

lärt sig av händelsen. Det gällde också sådana praktiska frågor som hur jag skulle placera mig i klassrummet och hur stor grupp av elever som var lagom.

Jag har också valt att anpassa metoden genom att låta ungdomarna skriva i första person (jag). Frigga Haug (1987) samt Maria Jansson, Maria Wendt och Cecilia Åse (2009, 2010) framhåller vikten av att skriva minnena i tredje person (han/hon), för att det ska bli lättare att göra en analys av texten. Det skulle emellertid ha blivit ännu svårare för de gymnasieungdomar jag har mött att skriva minnen och analysera dem om de var tvungna att skriva i tredje person.

Genomförandet av kollektivt minnesarbete under mina två fältarbeten

När jag sedan genomförde mina fältarbeten i IV-klassen och samhällsklassen drog jag nytta av dessa erfarenheter. Jag fokuserade på att skapa grupper där eleverna trivdes. Jag försökte därför att samla elever som umgås och är vänner i samma diskussionsgrupp. En gång ändrade jag till exempel gruppindelningen efter att en lärare tipsat mig om att två elever inte fungerade så bra tillsammans för tillfället. Jag har vinnlagt mig om att möblera om i rummen så att vi kunde sitta runt ett bord och alla kunde se varandra. Jag satte mig mitt på en långsida av bordet med ansiktet mot dörren för att synas och se bra, och för att inta en position som bjuder in alla att delta.

Jag träffade varje grupp två gånger. Första gången diskuterade vi oss fram till ett tema för minnena. I de flesta grupper hade jag med mig olika förslag till teman som jag presenterade i gruppen, exempelvis "Hur är en bra lärare?" eller "Är jag dummast i klassen?" Vi anpassade dessa teman lite för att passa gruppen. Sedan har alla elever fått papper och pennor av mig för att skriva ned sina minnen för hand. Någon enstaka ville inte skriva, utan har istället berättat ett minne för mig som jag har skrivit ned. Flera av dessa minnen finns återgivna i avhandlingstexten. Dessa minnesarbeten är relativt korta, de flesta är mellan 50 och 150 ord långa.

Andra gången vi träffades i gruppen hade jag skrivit ut elevernas minnen och anonymiserat dem. Jag ville låta eleverna själva bestämma om de ville berätta vilket minne som var deras. I de flesta gruppdiskussioner berättade eleverna vilket minne som var deras och de var ivriga att få läsa de andras minnen. När eleverna hade läst minnena diskuterade vi dem. Ljudet från dessa diskussioner spelade jag in.

När jag genomförde gruppdiskussionerna i IV-klassen hade jag först valt ut ett fåtal minnen som jag lät samtliga grupper läsa. I IV-klassen var frånvaron alltid så hög att det var svårt att veta vilka elever som skulle närvara när det var dags för gruppdiskussion. Eleverna var emellertid inte nöjda med detta upplägg. De ville läsa sina egna minnen och de minnen som de andra eleverna i rummet hade skrivit. Jag fick bläddra i min hög med utskrivna papper och ta fram deras respektive minnen. De flesta tyckte det var roligt att läsa sina egna och andras texter utskrivna och att det var roligt att diskutera vad en bra lärare innebär, varför det blir kaos i klassrummet, vad ordet "IV-barn" betyder och varför man inte ska "knasa" på en kompis. Dessa diskussioner hjälpte mig att förstå elevernas synsätt på flera skolsituationer. Det finns citat från IV-klassens gruppdiskussioner bland annat i kapitel fem om kunskap. I enstaka grupper urartade diskussionen eftersom eleverna inte ville medverka. De gick inte ut ur klassrummet utan mitt godkännande, men de kunde svara enstavigt på mina frågor eller börja reta andra i gruppen.

I samhällsklassen var de flesta eleverna närvarande och jag kunde planera därefter. Grupperna fick läsa de minnen som skrivits i just den gruppen och ha en diskussion utifrån detta.³⁴ En gruppdiskussion spårade ur, eftersom eleverna retade varandra. De övriga diskussionerna tyckte jag var mycket givande och jag har använt flera utdrag från dessa, bland annat i kapitel fyra om skolkoder.³⁵

Reflektioner efter genomförandet

Genomförandet av de kollektiva minnesarbetena har väckt frågor kring min roll som forskare i skolan. Jag har sett mig själv som en forskare i skolan, men i de flesta elevers ögon har jag varit en lärare. Några elever har kallat mig för just lärare eller extralärare. Även under gruppdiskussionerna har de behandlat mig som en lärare. Ungdomarna har uppenbarligen uppfattat dessa gruppdiskussioner som en del av den obligatoriska skolundervisningen. Även om jag har informerat föräldrarna och sagt att det är viktigt att eleverna tänker lite på vad de vill skriva för minnen, eftersom andra kan läsa dem, uppfattar eleverna ändå mig som en del av skolans verksamhet. En elev räckte upp

³⁴ En gruppdiskussion i samhällsklassen misslyckades jag dock att spela in. Då skrev jag istället en sammanfattning av diskussionen från mina anteckningar och ur minnet, som eleverna fick läsa i efterhand. De hade inga invändningar mot min sammanfattning.

³⁵ Samhällseleverna har i vissa fall missat sin lunchrast för att medverka i mitt projekt. Jag har kompenserat dem genom att ha med mig mackor och frukt till diskussionerna.

handen vid flera tillfällen under gruppdiskussionen för att få ordet, precis som eleverna förväntades göra på lektionerna. Ungdomarna har inte gått från rummet förrän jag har sagt att det är okej, även om de på flera sätt visat att de inte ville delta i diskussionen. De verkade bete sig gentemot mig ungefär som mot en lärare. Även Birgitta Kullberg skriver om hur hon som forskare i klassrummet uppfattas som en lärare av eleverna (Kullberg, 2004, s 96-100).

Sammantaget kan gruppdiskussionerna ses som situationer där det finns en viss norm och vissa förväntningar på vad som är okej att säga och vad som inte är okej att säga, något som också Johanna Esseveld (1999, s 124-125) för en diskussion om. Det kan vara svårt för eleverna att komma med en starkt avvikande åsikt i förhållande till mig och i förhållande till klasskamraterna. Samtidigt har elever sagt emot mig i diskussionerna när jag har pratat. Under de individuella intervjuerna har ungdomarna haft möjlighet att berätta om andra erfarenheter än det som tas upp i gruppdiskussionen.

I texten återger jag både minnen som eleverna har skrivit och utdrag från gruppdiskussionerna då jag och eleverna tillsammans pratade om minnena.³⁶ Huvudtanken har varit att låta texterna framstå så som eleverna har skrivit dem, men jag har gjort vissa ändringar av elevernas minnen för att göra dem mer lättlästa. Både elevernas minnen och gruppdiskussioner markeras grafiskt genom större radavstånd och horisontella linjer som skiljer dem från den övriga texten. Detta är ett sätt att tydliggöra för läsaren vilka ord som är mina och vilka yttranden som kommer från andra. Totalt utgår jag från 43 minnen och elva gruppdiskussioner i de två klasserna.³⁷

³⁶ I IV-klassen skrev eleverna 17 minnen och jag genomförde fem gruppdiskussioner om dessa minnen. Gruppdiskussionerna varierade i längd från 26 minuter till 45 minuter. I samhällsklassen skrev eleverna 26 minnen och jag genomförde sex gruppdiskussioner om dessa minnen. Den kortaste gruppdiskussionen i samhällsklassen tog 35 minuter, den längsta tog drygt en timme.

³⁷ I IV-klassen skrev eleverna 17 minnen och jag genomförde fem gruppdiskussioner om dessa minnen. Gruppdiskussionerna varierade i längd från 26 minuter till 45 minuter. I samhällsklassen skrev eleverna 26 minnen och jag genomförde sex gruppdiskussioner om dessa minnen. Den kortaste gruppdiskussionen i samhällsklassen tog 35 minuter, den längsta tog drygt en timme.

Intervjuer

Intervjuer kan inte ses som en metod på samma sätt som deltagande observationer eller kollektivt minnesarbete. Istället kan intervjuer ses som ett av de vanligaste redskapen som forskare och särskilt samhällsvetare använder för att förstå hur människor tycker, tänker och känner inför olika fenomen. Detta redskap kan emellertid användas på flera olika sätt och ha flera olika syften bland annat beroende på forskarens vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) skriver i sin bok "Den kvalitativa forskningsintervjun" om att olika epistemologiska utgångspunkter leder till olika uppfattningar om hur intervjuer kan genomföras och vilken typ av kunskap de kan ge oss.

Intervjuer kan ha flera olika syften. Intervjuerna kan ha som syfte att samla in information om ett specifikt handlingsförlopp för att få fram vad som egentligen hände, så kallade informantintervjuer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2003, s 253-254). Intervjuerna kan också ha som syfte att ta reda på vad varje svarsperson tycker och tänker, så kallade respondentintervjuer. Det går också att göra en indelning av dessa respondentintervjuer i frågeundersökningar, som ställer samma frågor till alla respondenter, och samtalsintervjuundersökningar, där samtalen och interaktionen mellan intervjupersonen och forskaren är en viktig del av undersökningen (Esaiasson et al., 2003, s 254-258).

Ett annat sätt att gruppera intervjuer är utifrån antalet deltagare. Intervjuer kan göras individuellt eller i grupp. De kollektiva minnesarbeten som jag genomför inom ramen för mitt fältarbete kan ses som en form av gruppintervju. En annan form av gruppintervju som blir allt vanligare som forskningsmetod är fokusgrupper (Wibeck, 2010). I fokusgrupper kan det uppstå samtal mellan deltagarna som breddar forskarens perspektiv på ett annat sätt än vad som är möjligt inom ramen för en individuell intervju. Forskaren kan också använda fokusgruppen för att studera just samspelet mellan deltagarna. I individuella intervjuer uppstår istället endast ett samspel mellan forskaren och intervjupersonen. Det är ofta just individuella intervjuer som forskare har i åtanke när de pratar om intervjuer.

I det följande har jag i första hand sett intervjuerna som en del av ett etnografiskt fältarbete och jag har här framför allt inspirerats av etnografiska

intervjuer.³⁸ I linje med detta ser jag inte intervjuerna som separerade från de deltagande observationerna. Istället ser jag samtliga metoder som en del av mitt fältarbete. De deltagande observationerna, de informella samtalen med lärare och elever under fältarbetet, de kollektiva minnesarbetena och intervjuerna bildar tillsammans ett rikt material som hjälper mig att besvara frågan om hur medborgarskapande kan ske i gymnasieskolan.

När jag planerade mitt fältarbete, såg jag de individuella intervjuerna framför allt som en möjlighet att komplettera gruppdiskussionerna i det kollektiva minnesarbetet. I diskussionerna kan gruppdynamiken göra det svårt att komma med en avvikande uppfattning. Istället är det en gemensamt skapad bild som kommer fram. I den individuella intervjun ges eleverna möjlighet att framföra sina egna idéer och jag ges möjlighet att prata med dem om min tolkning av vad som hade hänt i klassrummet. Jag planerade alltså att göra de individuella intervjuerna efter gruppdiskussionerna. När jag sedan gjorde mitt fältarbete i IV-klassen, upplevde jag att jag kände eleverna för dåligt för att kunna ha givande diskussioner med dem eller för att ens välja givande teman att diskutera med dem. Jag bestämde mig då för att ha en första omgång introducerande bakgrundsintervjuer, där jag frågade eleverna om bland annat familj, språk, skolhistoria för att lära känna dem bättre. Intervjuunderlaget finns i bilaga 3. Eftersom eleverna på IV-programmet per definition har misslyckats i skolan, upplevde jag det som viktigt att också ställa en fråga om vad de menade att de var bra på. Annars hade risken varit stor att min intervju enbart skulle ha förstärkt deras utanförskap.

Medan jag genomförde intervjuerna med ungdomarna i IV-klassen, valde jag att ställa frågor till dem om de teman som jag hade upplevt som viktiga under de deltagande observationerna. Jag frågade dem om det som jag senare valde att kalla skam och stolthet: vad ordet IV-barn betyder, varför så många inte ville vara med på klassfotograferingen³⁹ och om det är skämmigt att gå IV. Jag pratade också med dem om de sociala koderna i klassrummet: om de också hade hört klasskompisar prata om droger och brott, vad de tänkte om att det blev kaos i klassrummet och hur det fungerar med lärarna. Däremot pratade jag inte med dem så mycket om vad de fick lära sig i skolan, eftersom det var ett tema som jag formulerade först senare i min analys av materialet.

³⁸ Se till exempel Agar (1996), Fangen (2004), Ambjörnsson (2004) samt Glaser och Strauss böcker om Grounded Theory (Glaser och Strauss, 2005, 2006, 2007).

³⁹ Se kapitel tre för en diskussion kring klassfotograferingen.

De flesta av eleverna i IV-klassen pratar ett annat språk än svenska hemma med sina familjer. Flera av dem har nyligen kommit till Sverige. Eleverna har svårt att uttrycka allt de vill säga på svenska, vilket självklart påverkar möjligheten att göra intervjuer och gruppintervjuer.

På samhällsprogrammet upplevde jag inte samma behov av att göra intervjuer före det kollektiva minnesarbetet. Fler elever i samhällsklassen än i IV-klassen pratade med mig och ställde frågor till mig. Jag lärde känna eleverna bättre och tyckte mig därför kunna ha det kollektiva minnesarbetet först. I mötet med samhällseleverna utgick jag från samma frågeformulär, men de teman jag diskuterade med ungdomarna var anpassade till deras skolsituation. Vi diskuterade skolans förväntningar, lärarnas försök att skapa relationer till individerna, hur de upplevde pedagogiken, om de ibland upplevde att det var skämmigt att vara sämst i klassen och om vad det innebar att vara en plugghäst.

Under intervjuerna har jag eftersträvat en närhet och en förtrogenhet mellan mig och den intervjuade. Mitt mål har inte i första hand varit att göra intervjuerna objektiva och sakliga. För att kunna få eleverna att prata om hur de upplever skolan har jag pratat med dem om iakttagelser som jag har gjort i klassrummet, frågat vad de tänkte när läraren eller klasskamraten sa en viss sak. Jag har gjort kopplingar till mina personliga upplevelser av att vara nervös eller vänner som upplevt samma saker som de berättar om.

Även intervjuerna kan ses som sociala interaktioner (se Kvale et al., 2009 kapitel 3 för en diskussion kring epistemologi och intervjuer). Det är i mötet med varandra som intervjusituationen skapas och som vi skapar oss själva, som intervjuare och som intervjuad. Vissa ungdomar har tydligt protesterat mot intervjusituationen: genom att inte komma, genom att inte svara på mina frågor med mer än ett ord eller ett "vet inte". Andra ungdomar ifrågasatte mig och frågade vad mina frågor hade med demokrati i skolan att göra, eller bad mig om hjälp för att kunna svara rätt på mina frågor. I vissa fall upplevde jag intervjuerna som misslyckade när jag precis avslutat dem, eftersom ungdomarna inte såg mig i ögonen under intervjun eller inte gav de svar jag hade förväntat mig. När jag senare har lyssnat på intervjuerna och skrivit ut dem, har jag istället upplevt att ungdomarna ger svar som ger nya nyanser och vinklar på mina teman. Ett exempel på detta är när ungdomarna under intervjun bad mig att berätta vad det rätta svaret på mina frågor är. Under intervjun upplevde jag det som frustrerande, men i efterhand har jag tänkt att

eleven ser min intervju som en del av skolverksamheten, ett läxförhör där det gäller att ha ”rätt” svar.

Jag har spelat in mina intervjuer, men valt att inte transkribera allt. Stora delar av intervjuerna berör bakgrundsfrågor som jag har ställt för att lära känna ungdomarna. Totalt har jag genomfört 55 intervjuer med elever och sju lärarintervjuer, vilket motsvarar 33 timmars inspelning.⁴⁰ Jag har valt att bara transkribera de delar som har en tydlig relevans utifrån min frågeställning om ungdomars medborgarskapande i gymnasieskolan. Jag har använt olika former av formatering och symboler i utskriften av intervjuerna. Dessa presenteras i bilaga 2.

Om att förvandla talspråk till skriftspråk

I de följande tre tematiska kapitlen använder jag mig flitigt av utdrag ur personliga intervjuer och gruppdiskussioner. Det har varit viktigt av flera skäl. För det första har det varit viktigt för mig att skapa transparens i mitt arbete, så att läsaren kan följa med i mina tankegångar för att se hur jag har dragit mina slutsatser. För det andra har det varit viktigt att skapa levande och rika beskrivningar av de diskussioner jag har haft med ungdomarna. Detta innebär att jag försöker återge diskussionerna ord för ord. I vissa fall ändrar jag en stavning eller ett uttal för att underlätta förståelsen för läsaren. Kvale och Brinkman (2009, kapitel 10) för en längre diskussion om hur intervjuer kan skrivas ut. Deras utgångspunkt är att det inte finns någon ”sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form” (Kvale et al., 2009, s 202-203), vilket också har varit min utgångspunkt. Det viktiga är istället att utforma intervjuutskriften så att det passar forskningens syfte.

Det är ovant för de flesta av oss att läsa talspråk. De allra flesta texter vi läser är skrivna efter andra normer än det talade ordet. Talspråket innehåller fler pauser, halvfärdiga meningar och grammatiska fel än det skrivna språket. I utskriften har jag till exempel valt att låta många små instämmande ord vara med. I samtal finns flera sätt att interagera mellan samtalsparter. I samtal är det vanligt att vi säger små ord till varandra, såsom ”mm”, ”ja”, ”nej” och

⁴⁰ I IV-klassen genomförde jag 25 intervjuer med elever och fyra intervjuer med lärare. Tillsammans motsvarar detta nästan 13 timmars inspelning. I samhällsklassen intervjuade jag 30 elever och tre lärare, vilket motsvarar nästan 21 timmars inspelning.

”oj”. Dessa ord avbryter inte den som talar, den som har talutrymmet. Istället fyller dessa ord funktionen av att visa vår samtalspartner att vi hänger med och lyssnar aktivt. För att inte störa läsaren alltför mycket har jag valt att skriva orden inom parantes, till exempel (Sofie: Mm.). För en ovan läsare kan dessa små ord upplevas som störande, men för mig fyller de en viktig funktion. För det första visar de hur jag har agerat som samtalspartner under intervjuerna och diskussionerna. Jag har medvetet försökt förhålla mig till mina intervjupersoner som vi gör i vardagliga samtal till andra. För det andra gör jag på ett flertal ställen i mitt arbete en poäng av att visa att det inte är bara jag som yttrar små instämmande ord, utan att även eleverna gör detta för att stärka varandra i den pågående diskussionen. Jag vill i mitt arbete lyfta fram ungdomarnas sociala förmåga och sociala samspel, vilket jag inte hade kunnat göra lika tydligt utan att skriva ut dessa ”Mm”.⁴¹

Jag har också valt att återge det språk som framför allt invandrarkillarna använder i intervjuerna med mig. Detta språk kallas ibland för ”blattesånska”, ”rosengårdssvenska” eller förortssvenska.⁴² Det finns exempel på texter skrivna på det som jag valt att kalla förortssvenska. Ett exempel är ”Ett öga rött” av Hassan Khemiri (2003) och ett annat är tidningen ”Gringo” (*Gringo grande*, 2005).

Under 2006 fördes en diskussion kring hur samhället borde förhålla sig till fenomenet förortssvenska.⁴³ Redaktionen för Gringo tyckte att det var viktigt att ”miljonsvenskan” fick en värdig status (Gringoredaktionen, 2006). Vissa menade att ett skrivspråk som utgår från hur ungdomar faktiskt talar kan stärka denna grups sociala status och också hjälpa gruppen att bli accepterad och integrerad i samhället. Den grundläggande tanken här är att språket är en social konstruktion och att vi som samhällsmedborgare borde acceptera flera möjliga former av språk.

Andra debattörer, bland dem Ebba Witt-Brattström, menade att ”blattesvenska” bara förstärkte skillnaden mellan grupper i det svenska samhället och att fokus istället borde ligga på att lära ungdomar i förorterna korrekt svenska (Witt-Brattström, 2006). Genom att erövra det korrekta

⁴¹ Se Wibeck (2010) för en diskussion om olika transkriberingsnivåer.

⁴² Jämför Språkrådet (2013-06-20) som för en intressant diskussion kring olika begrepp som kan användas för fenomenet. De rekommenderar ordet ”shobresvenska”, men jag har valt att använda ordet ”förortssvenska”.

⁴³ Se Carp (2006) för en kort introduktion till debatten.

svenska språket skulle dessa ungdomar lättare kunna få jobb och kunna uttrycka sina politiska åsikter.

För mig har det varit viktigt att återge de ord och uttryck som ungdomarna faktiskt använder. Det är inte min avsikt att förringa dem genom att låta deras svenska framstå som bruten eller otillräcklig. Istället menar jag att dessa ungdomar berikar språket.

Metodvalets etiska dimensioner

Valet av metoder har även haft etiska dimensioner. Jag har sett det som viktigt att inte objektifiera ungdomarna och lärarna i min studie. De måste få komma till tals i studien och ge sin syn på skolvardagen. Visserligen är det jag som forskare som står som ansvarig för slutprodukten, men det hindrar inte att jag under fältarbetets gång pratat med ungdomar och lärare om vad jag sett och hur jag och de tolkat det. Såväl min utformning av intervjuerna som det kollektiva minnesarbetet syftar just till att låta ungdomarna komma till tals. De informella samtalen med såväl lärare som elever under de deltagande observationerna har samma funktion. Min förhoppning är att detta sätt att närma sig forskning om skola och demokrati ska lyfta fram ett underifrån-perspektiv, där frågeställningarna inte ses som i varje del givna på förhand utifrån forskares teoretiska perspektiv. Deltagarna bör också kunna bli en mer aktiv del av forskningsprocessen och bidra till dess utformning.

Många feministiska forskare, bland annat Sandra Harding (1991), har skrivit om vikten av att låta deltagarna bli delaktiga i vetenskapliga studier och att vårt mål som forskare inte bör vara att skapa en sann bild av hur verkligheten är, utan istället hjälpa till att skapa flera olika berättelser, gärna från ett underifrån-perspektiv. Jag ser min studie som en del av skapandet av många berättelser om hur det är i skolan. Forskarens roll skiljer sig från journalistens, lärarens, elevens, förälderns och politikerns. Forskaren har andra krav att leva upp till, vilket innebär att jag som forskare hela tiden måste vara tydlig med mina teoretiska utgångspunkter, mina metodologiska överväganden och hur jag drar mina slutsatser.

För att ge ungdomarna en möjlighet att påverka mitt arbete har jag ofta haft informella samtal med dem under fältarbetet om vad jag har sett och tänkt i klassrummet, för att se om de tolkar samma situation på ett annat sätt. Jag har

också återkommit till klasserna efter genomfört arbete för att prata med dem om mina resultat. Båda klasserna följde jag mest intensivt under den första terminen på deras nya gymnasieskola. IV-klassen återvände jag till i slutet av vårterminen. Samhällsklassen besökte jag i slutet av deras tredje år på gymnasiet, kort tid innan de skulle ta studenten.

En annan viktig etisk dimension som jag har brottats med under arbetets gång är ungdomarnas rätt till anonymitet. Eftersom ungdomarna som medverkar i den här studien är under 18 år, har jag sett det som extra viktigt att de inte kan identifieras utifrån vad jag skriver. Detta har inneburit en del praktiska problem. Mitt material är rikt på personliga exempel och ungdomarna har visat stort förtroende för mig genom att berätta om personliga förhållanden hemma, i skolan och på fritiden. Även om dessa berättelser hade kunnat bidra med ytterligare exempel och kunnat ge en rikare och mer nyanserad bild, har jag i flera fall låtit bli att använda dem, av hänsyn till ungdomarnas anonymitet. Jag har också avstått från att presentera skolornas namn och försökt beskriva dem i så pass allmänna ordalag att de skulle kunna vara två av flera olika skolor inom Malmö stad.

När jag har valt pseudonymer till personerna i studien har jag försökt att välja namn från samma språkgrupp. Om personerna har ett arabisk klingande namn, har jag försökt hitta ett annat arabiskt namn till dem. Om personerna har ett namn från ett slaviskt språk, har jag letat efter ett annat slaviskt namn. Det har varit viktigt för mig att inte osynliggöra elevernas etnicitet. Elevernas etnicitet, som jag har valt att operationalisera som elevernas modersmål, spelar roll för hur de interagerar med skolan, elever och lärare. I vissa fall har jag dock frångått denna princip för att skydda personernas identitet.

Särskilt viktigt har anonymiseringen varit i kapitel tre, som fokuserar på elevernas självbilder. Här ger jag personliga beskrivningar av eleverna och för att deras klasskamrater eller lärare inte ska kunna känna igen dem har jag valt en annorlunda modell av anonymisering. Jag har valt att presentera flera elever tillsammans som ett stiliserat narrativ, en renodlad gestaltning, som jag sedan ger ett nytt namn. I kapitlet skriver jag till exempel om "Sara" och om "Habib". Beskrivningen av "Sara" är baserad på flera elever i samhällsklassen som har det gemensamt att de är tjejer, har föräldrar med högre utbildning och har "knäckt" skolkoden.⁴⁴ Dessa tjejer kan dock både ha svenska eller ett annat språk som modersmål. Jag återger iakttagelser, citat och minnesarbeten

⁴⁴ Se kapitel fyra för en diskussion om skolkoder och vad det innebär att knäcka skolkoden.

från flera olika elever och presenterar dem som ”Sara”. Jag har därmed använt en liknande metod som Carin Holmberg (2003) gjorde i sin avhandling ”Det kallas kärlek”, där hon lät tio unga pars svar om deras kärleksrelationer vävas samman till ett pars.

”Sara” och ”Habib” kan därmed ses som konstruerade karaktärer eller roller, som personer framför i samspelet i klassrummet. Mina stiliserade narrativ har vissa likheter med sociologen Max Webers idealtyper (Weber, 1983, första upplagan 1921/1922). Max Weber utvecklade idealtyper som ett verktyg för forskare inom det som vi idag skulle kalla för samhällsvetenskaper. I sitt klassiska verk ”Ekonomi och samhälle” använder Weber sig av idealtyper för att abstrahera ur verkligheten och att skapa en enhetlig teoretisk konstruktion till exempel för att presentera de tre olika auktoritetstyper som ger legitimitet i ett samhälle (A. Lundquist, 1983, s XXIV-XXVI). Webers idealtyper är varandra uteslutande och täcker tillsammans hela spektret av legitim auktoritet.

De stiliserade narrativen är också abstraktioner ur verkligheten som förenklar framställningen, men de är inte lika teoretiskt abstrakta och kan inte heller ses som varandra uteslutande. Narrativen ska istället ses som empiriska renodlingar grundade bland annat på mina deltagande observationer.

Fältarbete i praktiken

Här följer en text om hur mitt fältarbete har gått till i praktiken och en presentation av klassernas vardag. Avsnittet har flera syften. För det första vill jag göra forskningsprocessen genomskinlig genom att visa hur jag har genomfört mina deltagande observationer i praktiken. För det andra vill jag skapa en levande bild av hur skolan ser ut för att det ska bli lättare för läsaren att följa med i de tematiska kapitlen. För det tredje är det en etnografisk tradition att göra en så kallad ”grand tour” av den miljö där forskningen har bedrivits.⁴⁵ Här vill jag göra en poäng av att visa på skillnaderna i skolmiljö och klassernas uppbyggnad, eftersom dessa skillnader reflekteras i så mycket av de vardagliga situationer som kom att utvecklas till de tre teman som presenteras i kapitel tre, fyra och fem.

⁴⁵ Se Johansson (2009) för ett exempel på en ”grand tour” i en gymnasieskola.

En vanlig dag med fältarbete i IV-klassens skola

IV-klassen har sin undervisning i en otraditionell skolbyggnad, som mest liknar en kontorsbyggnad, vid en vältrafikerad gata i Malmö. När jag kommer till skolan på morgonen, kommer jag ibland med buss, ibland på cykel och ibland med bil. Åker jag buss, har jag ofta mött en del av klassens elever på bussen på vägen. Vi kan då promenera tillsammans från busshållplatsen. På bussen och på vägen kan jag byta några ord med dem, om vad som står i Metro idag, vad de har gjort i skolan igår, eller vad de ska göra i skolan idag. Någon frågar mig om min son. Ofta är vi tysta bredvid varandra.

Utanför ingången finns en större ”grop”, omringad av buskar och med bänkar och stenar att sitta på. Solen värmer gott i gropen, eftersom den är riktad mot söder. Här hänger⁴⁶ elever på rasterna, flera av dem röker. Om morgonen brukar det vara någon elev i gropen. Jag hälsar på dem om jag får ögonkontakt. Sedan går jag in.

På andra våningen finns en lång korridor som leder bort till den del där IV-klassen som jag följer har sin undervisning. I denna ända av korridoren finns ett datortorg i mitten. Eleverna använder datorerna i undervisningen och ibland på rasterna. På ena sidan om datortorget finns det stora klassrummet med plats för 24 elever. Det vetter mot söder och ut mot vägen. Här blir olidligt hett på eftermiddagarna under de varma veckor i augusti och september som jag följer verksamheten. När fönstren öppnas för att släppa in frisk luft, hörs trafiken från vägen utanför tydligt. I väggen intill dörren in till klassrummet finns ett smalt fönster, så att man kan se mellan klassrummet och korridoren.

På andra sidan om datortorget ligger det lilla klassrummet med plats för 16 elever. Detta klassrum vetter mot norr och mot ett lugnt och lummigt bostadsområde. Bredvid det lilla klassrummet ligger lärarnas två arbetsrum. De tre manliga lärarna delar det större arbetsrummet. Här finns plats för två skrivbord och en liten soffa med bord. Den kvinnliga läraren har det mindre arbetsrummet, med böcker i svenska och engelska på bokhyllorna.

Väster om datortorget, och ut mot byggnadens kortsida, finns ett litet grupprum. Det är här jag intervjuar eleverna och har gruppdiskussioner med

⁴⁶ Uttrycket ”hänger” används ofta av ungdomarna och innebär att umgås kravlöst, att slappna av och att vänta.

dem för det kollektiva minnesarbetet. Vid sidan om datortorget finns elevernas skåp och toaletterna.

Vid datortorget hänger ofta flera elever på morgonen innan skolan börjar. Jag hälsar på dem och byter ofta några ord med tjejerna i klassen. Sedan går jag in i lärarnas arbetsrum och sätter mig på en ledig plats i soffan eller på en stol. Lärarna pratar om dagen som ska komma. Är det någon elev som behöver varnas för att de har för hög frånvaro? Ska det vara ett möte med socialtjänsten om någon elev? Behöver lärarna i så fall täcka upp för varandra och ta någon annans lektion? Såg ni Uppdrag granskning på TV igår? Jag kan passa på att ställa frågor om jag undrar något. Jag går ut i korridoren igen och pratar med eleverna. Står och lutar mig mot väggen och vet inte alltid vad jag ska säga eller göra.

Första lektionen är ”svenska läs”, då de manliga lärarna turas om att hålla lektionen. På lektionerna i ”svenska läs” läser klassen tillsammans en skönlitterär bok. Ofta är det en talbok, så att de sitter med var sitt exemplar framför sig på bänken, samtidigt som en CD-spelare spelar upp en talbok. Ibland får de själva läsa högt för varandra. Under tiden då jag är där hör jag två böcker från en CD-spelare: ”Ondskan” av Jan Guillou (1981) och ”Imorgon när kriget kom” av John Marsden (1996). Någon elev är alltid frånvarande och det är gott om plats i rummet.

Just denna morgon i september är det sju elever, samtliga killar, i klassrummet när lektionen börjar. Läraren börjar lektionen med att fråga vad som hände i boken igår och ber sedan killarna att läsa högt ur boken, ”Du ska bort” av Erik Eriksson (2000). Klassen sitter med huvudena böjda över böckerna och verkar koncentrerade. När läraren säger att det är dags att byta, vet killarna precis var de ska fortsätta. Två killar kommer in i klassrummet, och en av dem får läsa. Jag sitter längst bak i rummet vid en bänk. Rashid vänder sig om, ler mot mig och vickar på huvudet. Läraren avbryter läsningen och går ut ur klassrummet för att hämta en penna till tavlan. Klassen läser ur böckerna och säger ord högt, som de tycker är svåra. Läraren skriver dem på tavlan: isdubbar, ispik, hotfulla, brådska, kvistar, dörrspringa, vedbod, travade, näver, föste och sprakade. Läraren förklarar orden med hjälp av killarna. Iwan ligger ned på bänken. Det knackar på dörren. Hasan öppnar dörren och ser hotfull ut, på skämt. Josef kommer in. Läraren stänger dörren och Josef sätter sig. Nu är det tio elever i klassrummet. Rektorn tittar in och pratar med Rashid. Läraren skriver upp frågor på tavlan som eleverna ska svara skriftligt på, bland annat: Vad gör Ruben varje gång han får brev? Vad

händer i affären när Ruben är och handlar? Det är lugnt småprat i rummet medan eleverna arbetar med frågorna. Läraren lämnar rummet en kort stund igen. Hama och Rashid talar arabiska med varandra. Efter en stund säger läraren att lektionen är slut. Hama frågar läraren om de får sitta kvar. Sedan teaterviskar han ”Sch! Jag smörar!”.

Klassen har två lektioner till före lunch, med korta raster emellan. Vid lunchen går ungdomarna tillsammans med sina lärare till en grundskola i närheten för att äta. På vägen dit småpratar lärarna med eleverna. De sitter också tillsammans i matsalen och äter.⁴⁷

Efter lunch sitter jag med i klassrummet under en lektion i engelska. Det är den första lektion när eleverna gör så mycket öppet motstånd mot skolkoden att läraren kör ut elever från lektionen (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

En vanlig dag med fältarbete i samhällsklassens skola

Samhällsklassen går i en traditionell skolbyggnad i centrala Malmö. Väggarna är klädda i brunt tegel. När jag kommer till skolan på morgonen, ställer jag min cykel i cykelstället utanför skolan. Jag går över skolgården, förbi buskar och bänkar, fram till en av skolans många ingångar. Jag går upp för den breda stentrappan till andra våningen, in genom dörren till korridoren innanför. Korridoren är lång, med hårda golv, och ljud ekar där. Längs väggen står bänkar.

Just denna dag ska klassen ha prov i geografi. Det är en orolig stämning. Ungdomarna ser pigga och nervösa ut och många pratar med varandra. En grupp tjejer hälsar på varandra med kindpussar. På bänkarna närmast klassrummet sitter några av klassens elever. Andra lutar sig mot väggen, eller står i grupper och pratar. Erik hälsar på mig. Andra nickar. Jag ställer mig vid sidan och lutar mig mot väggen. Ida och Matilda ställer sig bredvid mig. Jag frågar Ida om hon är nervös. Lite, svarar hon.

När läraren kommer öppnar han dörren till klassrummet och eleverna går in. Detta är ett av de större klassrummen, men det blir ändå trångt med 32 elever. Det finns ingen ledig bänk för mig. Jag sätter mig på en stol längst ned i

⁴⁷ Se kapitel tre för en utförligare diskussion om IV-klassens luncher.

klassrummet och tar fram mitt laptopstöd som jag lägger i knät för att ha som stöd när jag antecknar. Eleverna drar isär bänkarna. Läraren delar ut skrivpapper och provpapper till eleverna och ger dem instruktioner. Under den första kvarten av provet är det tyst i klassrummet. Eleverna sitter böjda över bänkarna. Niklas är sen till lektionen. När läraren har släppt in honom, viskar Niklas något i lärarens öra och sätter sig sedan vid en bänk. Efter ungefär en kvart ber Stina att få se kartan till den sista uppgiften och läraren tänder OH-apparaten och lägger på kartan. Sedan är det flera ungdomar som räcker upp handen. Läraren går fram till dem. Flera gånger hör jag honom säga "Det viktigaste här är att jag ser att du förstår principen". Efterhand som eleverna blir färdiga med provet lämnar de in och går ut ur klassrummet. När alla är färdiga ropar läraren in dem i klassrummet igen och berättar om nästa vecka.

Nästa lektion är engelska och svenska i halvklass. Jag följer med den grupp som ska ha engelska. Det är första gången jag är med på en engelsklektion. Lektionen hålls i källaren i en annan byggnad. Salen är liten med sexton bänkar och stolar. Det är trångt och lokalen är dåligt anpassad för undervisning. Stolarna räcker inte. Både jag och läraren får klara oss utan stolar. Jag står lutad mot ett element. Det är obekvämt och jag gör få anteckningar under lektionen.

Eleverna går ut ur klassrummet och över till biblioteket. När jag kommer in i biblioteket sitter de flesta av gruppens elever vid datorerna och har redan fått ett papper med övningar i informationssökning. Flera av datorerna fungerar inte, så en del av eleverna får sitta två och två vid datorerna. Jag sätter mig bredvid Evelina och Moa. De har var sitt papper med olika uppgifter på. De försöker hitta den sida som bibliotekarien utgick från när hon höll sin presentation dagen innan, vägvisaren.

Efter informationssökningen i biblioteket är det lunch. Matsalen är indelad i tre rum med breda valv mellan där eleverna äter och ett rum med stängd dörr där lärarna äter. Det är vårrullar till lunch. Jag tycker inte det ser så lockande ut och jag känner mig inte hungrig, men tar ändå av maten och lämnar fram min lunchkupong. Jag sätter mig vid ett bord med fem tjejer från klassen och två killar som jag inte känner igen. Jag hälsar på dem och presenterar mig. Ungdomarna verkar intresserade och ställer frågor till mig. Leila frågar vad jag ska använda för namn och jag säger att jag hittar på andra namn, men att jag försöker hitta namn som passar. Om en tjej är muslim och kommer från Irak, väljer jag inte namnet Ann, utan kanske Fatima eller Aisha.

Efter lunch är det historia med Lisbeth. Det är en liten sal på tredje våningen. När klassen går in i rummet är det hög ljudnivå. Eleverna verkar glada och pratar och skojar med varandra. Jag bär extrastolen längst bak i klassrummet, och sätter mig mellan bänkarna med elever. Lisbeth höjer rösten för att be klassen vara tyst. Det är inte rast längre. Lektionen har börjat. Lisbeth börjar med att fråga eleverna om de har läst texten om demokrati i Aten som hon delade ut igår. Sedan säger läraren att hon ska fortsätta med föreläsningen och att hon ska prata om Rom. Jag uppfattar dock det mer som en dialog än som en föreläsning. Lisbeth börjar med att fråga klassen vad de vet om Romarriket. Det är flera händer som åker upp i luften och eleverna berättar att Romarriket var tekniskt avancerat, att det hade en stark militär, att det styrdes av senaten, att det hade kejsare och att de byggde vägar och vattenledningar. Lisbeth blir imponerad av klassen och säger flera gånger att de är duktiga som kan så mycket. Vid ett tillfälle betonar hon också att det inte är lätt för dem som inte har läst om Romarriket på högstadiet, men så är det. Man kan olika saker. Josefin och Nathalie viskar till varandra om att det inte är så roligt med såna här lektioner när man inte själv kan något.

Det börjar bli dålig luft i det trånga klassrummet. Lisbeth stänger av projektorn och säger åt klassen att ta en kort rast. Jag går fram och öppnar fönstret längst fram i klassrummet. Flera elever stannar kvar i rummet. När eleverna kommer in igen delar läraren ut ett papper med frågor, där hon har ringat in de frågor som hon vill att klassen ska besvara med hjälp av historieboken. Ljudnivån stiger i klassrummet. Eleverna pratar med bänkgrannen och vänder sig också om och pratar med andra elever. Lisbeth höjer rösten och pratar om att man måste visa respekt för dem som behöver lugn och ro när de arbetar. Ni får gärna prata, men gör det lite tystare.

Efter lektionen går jag fram till läraren. Hon pratar om att det inte är lätt för klassen att behålla koncentrationen i åttio minuter på eftermiddagen. Hon är den enda historieläraren som har fått så långa undervisningspass (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Sammanfattning och reflektion

De tre metoderna som jag har använt under mitt fältarbete ger mig ett rikt empiriskt material som hjälper mig att besvara mina forskningsfrågor: ”Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?” och ”Hur skapas olika villkor i medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan?”

Mina anteckningar från de deltagande observationerna ger ögonblicksbilder av hur elever och lärare interagerar i klassrum, korridorer och matsalar. Dessa fältanteckningar hjälper mig att lyfta fram olika processer av medborgarskapande i skolan. Det kan handla om hur vissa elever uppmanas att uttrycka sina egna åsikter om det som de läser, medan andra istället uppmanas att fokusera på ordens lexikala betydelser. Det kan också handla om svårigheter med att skapa arbetsro i klassrummet, när eleverna bråkar och slåss i klassrummet eller när de placerar en mobiltelefon ovanpå en lampa i klassrummet och sedan ringer till den. Det kan handla om lärare och elever som har en dialog om vad ämnet samhällskunskap, historia eller geografi innebär.

För mig har fältanteckningarna om skolans vardag varit utgångspunkterna i mitt analytiska arbete. Utifrån skillnaden mellan en skolvardag som betonar egna åsikter samt analyser och en skolvardag som istället betonar utantillärande har jag format mitt kapitel om synen på kunskap och medborgarideal. Utifrån mina anteckningar om kaos och ordning på lektionerna har jag kunnat forma mitt tema om skolkoder och makt. På det viset utgör de deltagande observationerna grunden för mitt arbete.

Analysen har fördjupats av de individuella intervjuerna och det kollektiva minnesarbetet. Då har jag fått möjlighet att föra längre samtal med eleverna, enskilt eller i grupp, om hur de upplever klassrumssituationerna. Jag har pratat med eleverna om hur de ser på kunskapssynen i klassrummet. Vad är det lärarna vill att de lär sig i skolan? Jag har också kunnat prata med eleverna om varför det blir kaos på vissa lektioner, men alltid är lugnt på andra. De minnesarbeten som eleverna skrivit har också kunnat ge ytterligare nyanser till mina beskrivningar av skolans vardag.

Jag ser mina tre metoder som kompletterande. Tillsammans ger de rika beskrivningar av interaktioner i skolan och av ungdomarnas process av medborgarskapande. Samtidigt har de också fungerat som kontroller. När jag har upplevt något i klassrummet kan jag vid ett senare tillfälle fråga eleverna

om hur de upplevde samma situation. Var det pinsamt och jobbigt att få en tillsägelse av rektorn? Var eleverna ovänner som sa elaka saker, eller var det istället kompisar som skämtade?

I de tre tematiska kapitlen som följer har jag använt mig flitigt av samtliga typer av material. Det finns utdrag ur mina fältanteckningar, från individuella intervjuer, från gruppdiskussioner och från minnesarbeten som eleverna har skrivit. Jag vill ge läsaren en inblick i mitt rika material.

Det första tematiska kapitlet, kapitel tre, handlar om självbilder och hur bilden av mig skapas i samspel med lärare och elever. De tre tematiska kapitlen börjar alla med korta ögonblicksbilder från mitt material, som jag tycker belyser kapitlets tema. I inledningen till nästa kapitel möter vi Emelie och Ludvig som båda berättar om hur deras självbilder skapas i mötet med den nya skolan.

3. Självbild: Hur bilden av mig skapas i samspel med andra i skolan

Sofie: Mm. Skäms du för att gå IV, då?

”Ludvig”: Nej, alltså jag känner mig lite korkad så där. *Fniss.*

Sofie: *Skratt.*

”Ludvig”: Fast jag tycker ofta det är bara för att jag inte skötte mig som jag inte klarade det, så jag behöver inte skämmas så mycket.

Sofie: Nej. Har du också hört det uttrycket med IV-barn? Man säger det,

”Ludvig”: Ja.

Sofie: Ja. Vad betyder det? Vad menar man när man säger det?

”Ludvig”: Så, att man är, så misslyckad, att man går på IV, (Sofie: Mm.) och jag tar inte emot, alltså så, jag tar inte så, åt mig saker som IV-barn och så.

(Sofie: Nej.) Alltså jag vet att jag borde inte gå i denna skolan, men nästa år du kommer se, jag kommer gå i nytt gymnasie. (Sofie: Ja.) Så (Intervju med Ludvig, ht 2006).

Emelies minnesarbete

Under en av de första historielektionerna började Lisbeth prata lite om andra världskriget. Hon visade bilder, nämnde olika datum och händelser och frågade om olika konsekvenser. Medan jag tänker ”gud, det här kan jag inte alls” för att jag aldrig sett bilder på Goebbels och för att jag aldrig lärt mig olika historiska datum och för att min SO-lärare aldrig bad oss analysera något, ser jag hur många andra i klassen som räcker upp handen och tänker att det här kommer bli svårare än jag trodde.

Så här några veckor senare är det inte lika pinsamt att vara ovetande om vissa saker, i vissa ämnen vet jag mer än andra och tvärtom. Även om det ibland fortfarande svider när halva klassen kan svara, och jag är ett frågetecken (Minnesarbete i samhällsklassen ht 2008).

Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan? Detta kapitel handlar om självbilder och om hur elevernas bild av sig själva skapas i samspel med andra. Känslor av skam och stolthet är en viktig del i denna process. Självbildstemat växte fram under mina fältarbeten i klasserna. Redan efter det första fältarbetet i IV-klassen var det tydligt att känslan av skam för att ungdomarna gick IV var väldigt stark. Samtidigt visade eleverna att de kände sig mycket stolta i andra situationer. I citatet ovan berättar Ludvig att han skäms för att gå IV. Han känner sig lite korkad.

I samhällsklassen upplevde jag motsvarande känslor av skam och stolthet, även om de uppkom i andra situationer än för IV-klassens elever. Samhällseleverna skämdes när de upplevde att de inte var lika duktiga som andra i klassen och funderade över om de hörde hemma på skolan. Samtidigt kunde de vara stolta över att de hade kommit in på just denna skola. I Emelies minnesarbete ovan beskriver hon hur hon tidigare hade självbilden av att vara mycket duktig i skolan. Nu möter Emelie nya klasskamrater som hon upplever är mycket duktigare än hon själv är. Därmed tvingas hon ändra synen på sig själv.

I detta kapitel kommer jag att visa hur IV-eleverna skapar sina självbilder i samspel med lärare och elever. Jag menar att skapandet av dessa självbilder är centrala i medborgarskapandet och att självbilderna därmed också handlar om makt. I samspel med andra ändrar vi uppfattningar om vem vi själva är. Makten är skapande.

	SJÄLVBILD: Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan? (kapitel tre)	SKOLKODER: Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan? (kapitel fyra)	SYN PÅ KUNSKAP: Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan? (kapitel fem)
Centrala begrepp	Skam och stolthet.	Disciplinen och governmentality.	Passiv och aktiv.
Vem interagerar i skapandet? När och var utspelar sig aspekten i första hand?	Den enskilda eleven interagerar med andra elever samt med lärare i personliga möten under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med lärare/skolpersonal i skolan under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med läraren i skolan på lektionstid.
Vad är det som utvecklas i interaktionen?	Självbilden utvecklas genom känslor av skam och stolthet: "Vem är jag?"	Skolkoden utvecklas genom olika former av makt: "Hur bör en sån som jag agera i skolan?"	Synen på kunskap och medborgarideal samt relationen till det omgivande samhället: "Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?"
Hur verkar makten?	Makten verkar genom att identiteten formas i samspel med andra.	Makten verkar genom de uttalade och outtalade skolkoderna i skolan.	Makten verkar genom att forma bilden av hur världen är och borde vara.

FIGUR 5. ÖVERGRIPANDE ANALYSSCHEMA MED DE TRE ASPEKTERNA SJÄLVBILD, SKOLKODER SAMT SYNEN PÅ KUNSKAP OCH MEDBORGARIDEAL.

I inledningen skrev jag om medborgarskap som ”a status, a feeling, and a practice”. I detta kapitel fokuserar jag på känslor som jag associerar till medborgarskapande. När eleverna känner skam eller stolthet blir det en del i deras identitetsskapande och därmed en del av deras medborgarskapande. Bilden av mig är en del vår identitet även som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

I avhandlingens inledning presenterade jag interaktionismen som en viktig del av mina vetenskapsteoretiska utgångspunkter, eftersom det är i samspel med andra som våra uppfattningar om världen skapas och eftersom forskning också sker i samspel med andra. I detta kapitel används interaktionismen som ett analytiskt ramverk för att tolka det empiriska materialet, men också för att strukturera och presentera min analys.

Detta kapitel är således mitt första tematiska kapitel. Figur 5 ger en övergripande bild av avhandlingens tre aspekter. I detta kapitel kommer jag att fokusera på den vänstra kolumnen.

”Själv”, ”mig” och ”jag”: ett analytiskt ramverk för att studera hur självbilder skapas

Detta kapitel handlar om hur eleverna utvecklar sina självbilder. Jag menar att ett fokus på skapandet av självbilder och känslor ger en viktig del av svaret på frågan om hur det går till när unga människor skapar sin identitet som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Precis som Cruikshank (1999, s 3) menar jag att vi inte föds som medborgare, utan att medborgare skapas och omskapas.⁴⁸ Jag kommer att ge exempel från mina fältarbeten som visar att känslorna av skam och stolthet är centrala för eleverna när självbilderna skapas. Min analys hämtar inspiration från interaktionistisk analys, där fokus ligger på just interaktioner mellan människor, hur vi agerar och svarar på andras agerande med ord, minspel och gester.⁴⁹ Ett mycket centralt grundantagande inom denna symboliska interaktionism är att vi formas som

⁴⁸ Cruikshank (1999) utgår här från Simone de Beauvoirs klassiska fras ”one is not born, but rather becomes, a woman” (Beauvoir, 1997, s 295).

⁴⁹ Se till exempel Heidegren och Wästerfors (2008) som ger en introduktion av centrala interaktionistiska teoretiker.

människor i mötet med andra. Genom att interagera med människor i vår omgivning blir vi till som människor.

En viktig teoretiker inom interaktionistisk analys är George Herbert Mead (1972).⁵⁰ Mead skriver om hur vårt "själv" skapas.⁵¹ Enligt Mead består en människas "själv" av två delar, ett "mig" och ett "jag" (se Figur 6 nedan).

"Mig" är andras uppfattning av vem en människa är. "Jag" är den aktiva, agerande delen av en människa, den del som kan välja hur han eller hon ska agera i en viss situation. "Mig" delas i sin tur in i två delar. Den första delen är hur "mig" uppfattas av "den generaliserade andre". Den generaliserade andre är ett centralt begrepp inom Meads teori och innebär att en människa sammanfogar vad andra tycker i en fråga till en ståndpunkt eller en synpunkt. Mead menar att förmågan att förhålla sig till vad "alla andra" eller den generaliserade andre tycker utvecklas hos barn ungefär i sexårsåldern. Det är i den åldern som barn lär sig att spela spel, som till exempel fotboll, och förhålla sig till generella regler istället för att leka lekar med specifika roller, som till exempel att leka mamma-pappa-barn. Som en del av människans "mig" ingår den generaliserade andres uppfattning om hur denna människa är.

Den andra delen av "mig" formas av mötet med "signifikanta andra". Signifikanta andra är personer som människan har en närmare och långvarig

⁵⁰ Den bok jag hänvisar till här, det vill säga "Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist" är egentligen inte en bok författad av George Herbert Mead. Boken är istället en sammanställning av anteckningar från Meads föreläsningar som sedan har redigerats av Meads kollega Charles Morris. Samtidigt är "Mind, Self, & Society" en viktig bok, eftersom den har lästs av forskare som har utgått från boken i utvecklandet av det som nu kallas interaktionism. I sin bok

"G. H. Mead. A Contemporary Re-examination of His Thought", argumenterar Hans Joas (1997) för att "Mind, Self, & Society" inte ger en rättvisande bild av Meads arbete. Jag menar emellertid att detta inte har någon större betydelse för min användning av Meads teorier i detta kapitel. Joas beskrivning av Meads symboliska interaktionism (Joas, 1997, s 90-120) skiljer sig inte nämnvärt från den version som ges i "Mind, Self, & Society". Det är samma centrala begrepp som används och som jag har valt som verktyg för att analysera ungdomarnas skapande av självbild: "self", "me", "I" och "generalised other". Däremot använder inte Joas begreppet "significant others", men eftersom jag menar att detta begrepp hjälper mig i analysen i detta kapitel använder jag det ändå.

⁵¹ Jämför Mead (1972) som använder de engelska termerna "self", "me" och "I", men jag har valt att använda de svenska orden "själv", "mig" och "jag" för att underlätta läsningen. För att särskilja dessa teoretiska begrepp från den vardagliga användningen sätter jag orden inom citattecken.

relation till, till exempel föräldrar, syskon, vänner, lärare och kollegor (Mead, 1972).

”Själv”, en människas medvetenhet	
”Mig”, andras bild av hur en människa är	”Jag”, den aktiva, agerande och skapande delen av en människa
”Mig” enligt den generaliserade andre	”Jag” måste förhålla sig till den generaliserade andres bild av hur människan är.
”Mig” enligt signifikanta andra	”Jag” måste också förhålla sig till hur de signifikanta andra uppfattar att människan är.

FIGUR 6. EN MODELL ÖVER ”SJÄLV”, ”MIG” OCH ”JAG” INSPIRERAD AV GEORGE HERBERT MEAD.

Känslorna av skam och stolthet kan ses som en viktig del i detta skapande av en uppfattning om sig själv. Känslorna är en del av det som förmedlas i den inre dialogen som förs mellan den generaliserade andre och de signifikanta andra.

På ett liknande sätt visar Arli Russel Hochschild (2012) i boken ”The Managed Heart” att emotionellt arbete (emotional work) är en viktig del av flera yrken. Ett exempel på detta är en flygvärdinna som måste leverera känslor i form av ett äkta och lugnande leende i sitt arbete och därmed leverera känslor inom ramen för sitt lönearbete. Hochschild skiljer på ”emotional work” som utförs i privatlivet och ”emotional labor” som bedrivs i arbetslivet. Nina Björk (2012) argumenterar för att detta emotionella arbete har blivit allt viktigare i dagens samhälle, när vi även förväntas sälja oss själva på arbetsmarknaden genom att spegla arbetsgivaren under jobbintervjun – till exempel genom att klä oss som arbetsgivaren eller inta samma kroppsställning som arbetsgivaren – eller när vi förväntas köpa varor för att få uppleva känslor och mänskliga relationer.

Jag menar att denna typ av emotionellt arbete har mycket gemensamt med min beskrivning av hur gymnasieungdomar utvecklar sin självbild. Ungdomarna säljer inte sitt emotionella arbete, men de tvingas att ta ställning

till andras känslor och uppfattningar av dem själva. Genom sitt ”jag” måste ungdomarna ta ställning till de känslor som de upplever att de väcker hos andra. Jag har valt att kalla dessa andra för ”den generaliserade andre” och ”de signifikanta andra”. I min analys är ”den generaliserade andre” en sammanslagning av hur andra uppfattar eleverna. Det kan handla om hur eleverna blir bemötta av skolpersonal eller om hur eleverna beskriver vad andra tycker om deras skola. ”De signifikanta andra” är framför allt lärarna och andra elever i klassen. Ungdomarna behöver därmed styra sina känslor av skam och stolthet för att kunna skapa en självbild som hjälper dem att uppnå det de vill ha i skolan, oavsett om det är respekt från andra, eller bra betyg.

”Jag” är den aktiva, agerande och skapande delen av en människas ”själv”. Det är detta ”jag” som måste ta ställning till den generaliserade andres syn på ”mig” och de signifikanta andras syn på ”mig” samt välja ett förhållningssätt till hur människan uppfattas. I agerandet och handlandet i vardagen måste människans ”jag” förhålla sig till ”mig”, det vill säga hur andra uppfattar att människan är. Detta ”jag” kan också vara en del av hur vi som medborgare tolkar vår roll i samhället.

I det följande kommer jag att analysera hur IV-eleverna utvecklar sina självbilder genom att diskutera den generaliserade andres syn på IV-eleverna och de signifikanta andras bild av IV-eleven. Sedan presenterar jag hur IV-elevernas ”jag” förhåller sig till den generaliserade andre och de signifikanta andra. Då presenterar jag också ett undertema i form av begreppet ”gangster”. Detta undertema om ”gangster” använder jag för att visa hur eleverna aktivt formar sin självbild i samspel med andra. Jag presenterar fyra stiliserade narrativ, eller renodlade roller – ”Habib”, ”Boris”, ”Ludvig” och ”Manal” – som har olika sätt att förhålla sig till den generaliserade andre och de signifikanta andra.

Därefter har jag motsvarande analys av samhällsklassen. Jag presenterar den generaliserade andres bild av hur samhällselever bör vara och därefter de signifikanta andras bild av samhällseleverna. Därefter följer ett avsnitt om hur ”jaget” skapar självbilden i samhällsklassen. För eleverna i samhällsklassen använder jag undertemat ”pluggis” för att diskutera hur de formar sin självbild. De fyra stiliserade narrativen i samhällsklassen har jag valt att kalla ”Sara”, ”Samuel”, ”Helena” och ”Tom”.

IV-elevernas självbilder

Eleverna i IV-klassen skäms för att de går IV. Det är skämmigt, alltså pinsamt, att berätta för vänner eller när man presenterar sig att man går på IV-programmet. Mycket av denna skam kommer från den generaliserade andres syn på IV-eleverna, det vill säga hur eleverna upplever att de betraktas av andra. De signifikanta andra, framför allt klassens lärare, framhåller istället att året på IV-programmet är en möjlighet. När IV-eleverna skapar sin självbild måste de ta ställning till dessa två olika bilder av vad IV-programmet är.

Den generaliserade andres syn på IV-eleverna: ”Dom andra tycker att det är skämmigt att gå IV”

Under mitt fältarbete var det framför allt tre olika fenomen som jag menar tydliggör den generaliserade andres bild av hur en elev på IV-programmet är. Det gäller för det första hur eleverna bemöts i matsalen på en närbelägen grundskola med gott rykte, dit eleverna går varje dag för att äta lunch. Det gäller för det andra skällsordet ”IV-barn”, som eleverna använder dels på allvar för att retas, dels på skämt. För det tredje handlar det om klassfotot, som många elever väljer att inte vara med på.

I samtliga dessa situationer blir IV-programmet något skämmigt, något oönskat.

Lunchrasten: ”Det är precis som om de är lamm och vi är vargar”

Eleverna på IV-programmet som jag följer har inte någon matsal på sin skola. Istället promenerar de tio minuter bort till en grundskola i närheten. Denna grundskola ligger i en av Malmös mer välbärgade delar och promenaden dit går förbi pampiga villor med stora trädgårdar. Detta område har invånare med högre utbildningsnivå, högre inkomster och har en lägre andel invandrare än andra delar av Malmö. Låt oss kalla denna skola för A-skolan. Många av eleverna i IV-klassen har däremot invandrarbakgrund och en stor del av dem bor i Rosengård, den mest invandratäta delen av Malmö med lägre utbildningsnivå och lägre inkomster. De fyra lärarna som undervisar i klassen går till A-skolan tillsammans med eleverna.

När vi kommer till grundskolans matsal första dagen, stannar jag med eleverna och två av lärarna i entrén in till matsalen, medan två av lärarna går fram och pratar med matsalspersonalen.⁵² Matsalsbyggnaden är en fristående enplansbyggnad intill skolans gård. När man kommer in i byggnadens entré ligger en matsal på ena sidan, där de yngre barnen äter. Rakt fram finns bänken där den smutsiga disken lämnas in, med olika plastbackar för glas, tallrikar och bestick. På andra sidan ligger matsalen för de äldre eleverna på skolan.

Lunch på [A-skolan]. Skolmatspersonalen visste inte att vi skulle komma och var mycket irriterade (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Vi får byta matsal och tidpunkt för lunchen vid ett flertal tillfällen under höstterminens gång. Först är vi i matsalen för de yngre eleverna, sedan i matsalen för de äldre eleverna, sedan än en gång i matsalen för de yngre och slutligen i matsalen för de äldre eleverna. Lunchtiden ändras från klockan 11.00 till klockan 12.30, för att slutligen bli klockan 13.15.

När vi kommer till lunchmatsalen 12.25 (vi borde varit där kl 12.15) är maten inte färdig utan vi får stå och vänta. Rektorn, [och lärarna] Birgitta och Jan talar länge och väl med chefen för skolmatsalen om vilka klasser som kommer, hur många elever de är, när de ska komma och var de ska äta. Birgitta lämnar över lappen med information om hur många som äter normalkost, fläskfritt och vegetariskt.⁵³ (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006)

Första gångerna äter vi i matsalen där skolans yngre elever äter, samtidigt som sexåringarna äter sin lunch. IV-klassens lärare får då höra att de små eleverna blir rädda för oss och får besked om att vi ska äta i matsalen där skolans äldre elever äter. Själv ser jag inga rädda sexåringar i matsalen. Däremot ser jag nyfikna barn som tittar storögt på IV-eleverna, IV-elever som släpper sexåringar före i kön till matdisken och IV-elever som kastar tillbaka bollen till sexåringar som sparkar boll på skolgården.

⁵² Det ska noteras att jag aldrig presenterade mig som forskare för skolmatsalens personal. Jag uppfattas troligen som en av lärarna som arbetar med IV-klassen. Som en följd av detta skriver jag i detta avsnitt "vi" och "oss", där jag deltar som en i gruppen från IV.

⁵³ Jag tycker det är anmärkningsvärt att alternativen är just "normalkost", "fläskfritt" och "vegetariskt". Att välja att äta vegetariskt eller fläskfritt ses därmed som onormalt och avvikande från normen.

När vi kommer in i högstadiets matsal för första gången, kommer en man som ser ut att vara i 35-årsåldern fram till oss. Han är klädd i manchesterkavaj och skjorta, medan IV-elevernas lärare är klädda i jeans och tröja. Mannen frågar IV-klassens lärare vad vi gör här och frågar om vi ska vara i denna matsal. IV-klassens lärare Birgitta får förklara att vi har fått besked om att vi ska äta här. Efter ett tag går mannen och sätter sig vid ett bord med andra vuxna, som jag tror är lärare vid skolan. Vi får vänta på att maten ska bli färdig. Jag står med tonåringarna vid utskänkingsbänken och ser mig omkring. Ungdomarna är ovanligt tystlåtna. Det spelas musik från en reklamradiokanal i högtalare i lokalen. Det finns flera små bord i lokalen. Konsten på väggen verkar vara skapad av elever vid skolan. Så småningom kommer vår mat. Eleverna, lärarna från IV-programmet och jag tar mat och sätter oss vid tre runda bord i mitten av matsalen. Jag sitter med lärarna vid ett bord och IV-eleverna sitter vid två andra bord. Det sitter elever från grundskolan vid ett bord intill fönstret. I ett hörn finns det bord som grundskolans lärare sitter vid. Mannen med manchesterkavajen reser sig igen och börjar gå runt de tre borden där vi sitter. Han går långsamt runt borden och tittar på oss när vi äter. Han har händerna på ryggen när han vandrar runt oss.

Efteråt talar jag med lärarna i deras arbetsrum om hur de uppfattade situationen i matsalen. De beskriver också situationen som märklig, som om den förmodade läraren var hotfull, vaktade oss och såg ned på oss. Vi skrattar åt situationen gemensamt och liknar honom vid en vaktande, marscherande soldat.

[Läraren] Birgitta har fått ytterligare ett nytt besked om lunchen. Rektorn har pratat med [rektorn för skolan där matsalen finns] och de har kommit överens om detta. Nu ska vi vara i matsalen kl 12.30 och äta i de små barnens matsal. När vi kommer bort till matsalen, står matsalpersonalen där och lämnar ytterligare ett nytt besked. Nu ska vi äta i [högstadiееlevernas matsal], men vi får inte lov att komma in före 12.30. Då ska matsalen vara tom och alla [högstadiets] elever ha ätit färdigt (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Senare samtalar jag med ungdomarna i informella sammanhang – på väg till matsalen eller på rasten – om hur de tycker att det fungerar att äta i den andra skolans matsal. Jag får svar som att det är lite opraktiskt att gå så pass långt för att äta och att det borde finnas en matsal på en riktig skola. Jag försöker därefter leda in samtalen på att jag tycker att IV-ungdomarna behandlas annorlunda och illa eftersom de hela tiden tvingas att byta mattid och får vänta på maten. Ungdomarna kan då instämma i att det inte är så bra, men verkar

inte tycka att det är så anmärkningsvärt. Detta kan förstås förklaras på flera olika sätt. Kanske är ungdomarna vana vid att bli behandlade på detta vis. Kanske övertolkar jag situationen som utomstående och med min förförståelse om att ungdomarna på IV-programmet är en underordnad grupp.

En tjej från en annan IV-klass på samma skola sätter emellertid ord på min tolkning av behandlingen vid ett senare tillfälle. Det är ramadan, så det är inte så många ungdomar som följer med till matsalen. Jag står tillsammans med ett fåtal ungdomar från IV-klassen som jag följer, deras lärare och ett fåtal elever från en annan IV-klass samt deras lärare. Vi står och väntar i entrén utanför matsalen medan ett par högstadiееlever på skolan håller på att avsluta sin måltid. När vi står där och hänger, säger tjejen ”Detta är ju löjligt! Det är precis som om dom är lamm och vi är vargar.”

Jag tolkar dessa situationer när IV-klassen ska äta lunch som att IV-elever uppfattas som främmande, farliga och oönskade av A-skolans personal. Den generaliserade andres bild av hur IV-elever är gör en tydlig skillnad och uppdelning mellan de oönskade i IV-klassen och de önskade på A-skolan.

IV-barn är ”en sån idiot, en sån som skiter i skolan”

Ett ord som eleverna använder vid flera tillfällen är ordet IV-barn.⁵⁴ Det används både som en förolämpning för att retas och på ett skämtsamt sätt, ibland med både allvar och skämt på samma gång.⁵⁵ Första gången jag hör en elev i IV-klassen använda ordet är när vi är på väg hem från en skolutflykt under andra veckan.

Jag satt bredvid Samira näst längst fram i den bakre delen och med på bussen var även Rashid, Aron, Drago och en kille till [...]. Killarna gick längre bak i bussen. Jag var jättetrött och höll på att nicka till på bussen, så jag är inte riktigt säker på om killarna ropade före eller efter att busschauffören hade talat. När bussen kom

⁵⁴ Jämför med skällsordet cp-barn, som användes för att förolämpa och såra i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Cp-barn anknyter till diagnosen cerebral pares och betydde att någon var förståndshandikappad.

⁵⁵ Vårterminen innan jag gjorde mitt fältarbete i IV-klassen, gjorde jag två försök med kollektivt minnesarbete för att själv lära mig ett förhållningssätt och för att anpassa metoden till gymnasieungdomar. Ett av dessa försök gjordes i det årets IV-klass. Det var då jag fick kontakt med lärarna som jag sedan samarbetade med under fältarbetet i IV-klassen. Vid detta kollektiva minnesarbete använde eleverna ordet IG-barn (sic!) och jag fick en viss förståelse för ordet. Eleverna i klassen som jag följde under fältarbetet använde istället IV-barn.

till Universitetsholmens gymnasieskola, var det många som steg på och bussen blev väldigt full. Det stod folk i gången hela vägen bak i bussen. När bussen började köra sa busschauffören i högtalarna något i stil med "Nu är det någon som är dum och ställer sig vid dörrarna så att de öppnas. Då kan jag välja mellan att stanna och be alla gå ut eller att köra vidare. Eftersom det inte är något alternativ för mig att stanna, kör jag vidare." Sedan hör jag från långt bak i bussen hur en kille hojtar något i stil med "Haaaallå, ta det lugnt. Vi har IV-barn här bak. Här finns IV-barn." Jag rycker till när jag hör ordet IV-barn och blir genast vaken, men tyvärr inte tillräckligt vaken för att kunna memorera precis vad killen sa (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Under de följande månaderna hör jag uttrycket IV-barn vid flera tillfällen. Killarna i klassen bråkar och retas och kallar då varandra för IV-barn.

På engelsklektionen:

Brahim: Jag vill ha guldstjärna, nej jag vill ha MVG-stjärna.

Aron: En sån IV-stämpel i pannan.

Jonte, till [läraren] Birgitta: Kan jag få låna den stämpel som ni använder i böckerna, IV [...], så kan jag stämpla Aron i pannan (Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006).

Vid ett flertal tillfällen pratar jag med eleverna om vad detta uttryck betyder. Samira berättar på en rast att hennes syster ibland kallar henne för IV-barn när systemen vill retas. Senare under intervjuerna frågar jag ungdomarna vad uttrycket betyder. Jonte berättar i en intervju om hur det är att gå IV.

Sofie: Vad innebär det, som jag har hört folk säga, liksom IV-barn, vad menar man när man säger det?

Jonte: Man är en sån idiot, en sån som skiter i skolan.

Sofie: Mm. Måste man va en idiot för att man skiter i skolan?

Jonte: Nej. Man är väl en idiot om man är dum och inte går dit (Intervju med Jonte i IV-klassen, ht 2006).

När andra elever i intervjuerna förklarar ordet IV-barn för mig använder de uttryck som "man är dum i huvet", "lat, nån som kan inget, om människor som är okunnig, eller nåt sånt [...] som har dålig betyg, dom har inget liv", "du kan ingenting" och "så misslyckad, att man går på IV". Ungdomarna associerar alltså detta med att gå på IV-programmet inte enbart med att ha

dåliga betyg, vilket det per definition innebär, utan också med att vara dum, lat och misslyckad. Det är ett sätt att beskriva hur den generaliserade andre ser på eleverna på IV-programmet. Begreppet IV-barn och också IV-programmet är därmed något skämmigt som eleverna inte vill förknippas med.

Om vi tittar på dessa två fenomen tillsammans, hur eleverna behandlas i matsalen på A-skolan och vilken betydelse de lägger i ordet IV-barn, kan vi lägga samman två olika synsätt som associeras med elever på IV-programmet: de är farliga och de är dumma. Dessa två olika egenskaper måste eleverna förhålla sig till i sin inre dialog mellan den generaliserade andre och sitt aktiva skapande ”jag”. Det är också något som de specifika andra i skolan måste förhålla sig till i mötet med eleverna.

Fotografering: ”Det känns inte bra att alla vet om att jag går IV.”

Ett tredje fenomen som tydligt visar hur den generaliserade andre ser på IV-elever är klassfotograferingen i IV-klassen. Varje år publiceras en skolkatalog med klassbilder från samtliga gymnasieskolor i Malmö. Flera tusen tonåringar är avbildade i denna katalog. Många klasser väljer att klä ut sig i ett gemensamt tema inför fotograferingen, som till exempel sjuksköterskor, tomtar eller antika romare. Katalogen köps sedan av gymnasieelever och de använder katalogerna för att titta på bilder av sina vänners vänner eller för att få veta var deras klasskamrater från grundskolan går nu. Under ett av de informella morgonmötena berättar lärarna för mig att IV-klasserna från tidigare år inte har varit med i katalogen och eleverna då har varit besvikna över att inte få vara med.

Den termin då jag gör mitt fältarbete i IV-klassen har IV-skolans rektor lyckats arrangera så att fotograferna kommer för att ta bilder även av IV-klassen. De ska därmed vara med i katalogen. När fotografen kommer väljer många av eleverna i klassen att inte vara med på bilden. Tyvärr var jag själv inte i klassen den dag det var fotografering, men lärarna berättade för mig om händelsen. En av tjejerna har klätt upp sig för tillfället med vackra kläder och snyggt smink – ändå väljer hon att inte vara med på klassfotot. I katalogen visas 13 elever, medan 16 finns med på listan över inte närvarande.

Efteråt talade jag med ungdomarna om varför så många inte ville vara med på klassfotot. I intervjuerna pratar ungdomarna om att andra tycker att det är pinsamt att gå IV och det är därför de inte vill synas, medan de själva inte skäms. Jag tolkar detta som att eleverna beskriver den generaliserade andres

syn på hur det är att gå IV-programmet. Det är skamligt, pinsamt och något att skämmas för.

Sofie: Mm. För några veckor sen var det klassfotografering. Var du här då? Ville du bli fotograferad?

Hugo: Ja.

Sofie: Varför det?

Hugo: För jag ville inte inte synas typ.⁵⁶

Sofie: Mm. Det var många som inte ville bli fotograferade. Varför tror du det var så?

Hugo: För att det är en IV-skola. Dom vill inte skämma ut sig.

Sofie: Mm. Men du skäms inte.

Hugo: Nej, för dom får ju reda på det nån gång ändå ju. (Sofie: Mm.) Till exempel om dom kommer hem till dig och dom ser dina böcker IV [...] eller nåt sånt, (Sofie: Mm.) och du ljuger att du går på Latin, så dom ser ju ändå i katalogen att du inte går på Latin ändå (Intervju med Hugo i IV-klassen, ht 2006).

Sofie: För några veckor sen så var det fotografering. Ville du va med?

Drago: Nej!

Sofie: Varför inte?

Drago: Jag vet inte. Jag ville inte bara.

Sofie: Det var inte, varför tror du att dom andra inte ville va med då? Det var många som inte ville. Varför tror du att dom inte ville?⁵⁷

Drago: För dom vill inte att man ska säga att man är IV-barn (Intervju med Drago, ht 2006).

⁵⁶ Notera att Hugo säger ordet "inte" två gånger i detta uttalande. Han vill inte vara osynlig – han vill synas.

⁵⁷ Här ändrar jag min frågeställning. Först tänkte jag ställa frågan "Det var inte för att du tyckte det var skämmigt som du inte ville vara med?", men för att inte göra situationen pinsam för Drago ändrar jag mig och frågar istället om de övriga i klassen.

Sofie: Mm. För några veckor sen så var det så här klassfotografering.
Zamir: Mm.
Sofie: Ville du va med på fotot?
Zamir: Nej.
Sofie: Det ville du inte? Nej. Varför inte det?
Zamir: Nej, jag gillar inte att bli fotograferad, så
Sofie: Hade du bestämt dig redan hemma, eller du bestämde dig när du kom hit?
Zamir: Ja, jag hade redan bestämt hemma. Att jag ska inte bli fotad.
Sofie: Det var rätt många som inte ville va med.
Zamir: Mm.
Sofie: Varför tror du att det var så många som inte ville va med?
Zamir: Kanske, jag vet inte, att dom skäms att dom går IV.
Sofie: Mm.
Zamir: Men det gör inte jag.
Sofie: Det gör du inte?
Zamir: Nej.
Sofie: Varför inte det?
Zamir: Varför ska man göra det? Tror du dom andra som går i gymnasiet, om dom skulle bott här bara tre och ett halv år att skulle dom gå i gymnasiet?
(Sofie: Mm.) Klart att dom skulle gå på IV!
Sofie: Mm. Men det är ju andra som har vart här längre. Det är kanske därför dom skäms. (Zamir: Ja.) Om man har bott här hela sitt liv.
Zamir: Kanske.
Sofie: Mm. Ja, jag menar en del har ju till och med svenska föräldrar som går här. (Zamir: Mm.) Tycker du det verkar skämmigt?
Zamir: Ja, jag tycker att för dom är skämmigt.
Sofie: Mm.
Zamir: Om man bor på sitt land, och man går på IV, så tycker jag det är så skämmigt.
Sofie: Mm. Så du tycker inte det är pinsamt att säg till folk du träffar att du går IV?
Zamir: Nej, inte jag (Intervju med Zamir i IV-klassen, ht 2006).

I intervjuutdragen ovan beskriver killarna att det är skämmigt att andra får se att de går IV, men vill inte erkänna att de själva skäms. De pratar också om hur de själva hanterar detta med att gå på det pinsamma IV-programmet.

Hugo och Drago är exempel på elever som säger att de inte skäms för att gå IV. Hugo säger att han vill synas. Han vill inte vara osynlig. Det är därför han ställer upp på fotograferingen. Han säger att han inte skäms. Det är inte någon vits att ljuga för sina vänner och säga att man går på en annan skola, eftersom de ändå kommer att få reda på sanningen på något sätt.

Drago ger dock mest intryck av att han inte vill erkänna att han själv skäms. Han säger att det är de andra som skäms, själv ville han inte vara med helt enkelt och ger inte någon ytterligare förklaring.

Zamir däremot ger en förklaring till varför han inte skäms för att gå IV. Han har inte bott så länge i Sverige och tycker därför att han inte behöver skämmas för att han inte är bra på svenska. Zamir tycker att de som har bott hela sitt liv i Sverige och ändå går IV borde skämmas.

Skammen är nära förknippad med ansvar och skuld. En tolkning är att eleverna ska skämmas för att det är deras eget fel att de går IV. De har gjort fel, de är dumma och de förtjänar att skämmas för att de går på IV-programmet. Det är just detta ansvar som några av killarna inte vill ta. De resonerar som så att det inte är konstigt att de går IV, eftersom de inte har varit så många år i Sverige. De har inte gjort fel och därför menar de att de inte behöver skämmas. Andra accepterar skammen. De tar på sig ansvaret och menar att de själva borde ha ansträngt sig mer för att inte hamna på IV-programmet. Edi är en av de elever som tycker att det är skämmigt att gå IV och som menar att han själv bär ansvaret för att han nu går IV för andra året i rad.⁵⁸

⁵⁸ En annan möjlig tolkning är att eleverna inte vill vara med på bild eftersom de inte vill att polisen ska kunna använda skolkatalogen för att identifiera dem. Det finns ett fåtal elever på IV-programmet som har varit i kontakt med polisen och det händer att polisen identifierar elever med hjälp av skolkatalogen och sedan kommer till skolan för att hämta eleverna, berättade lärarna på skolan för mig. Detta gäller emellertid ytterst få av eleverna och kan inte förklara varför så många elever väljer att inte vara med på skolfotot.

Sofie: Mm. ... Mm. För nån vecka sen var det klassfotografering.

Edi: Ja.

Sofie: Ville du va med?

Edi: Nej.

Sofie: Varför inte det?

Edi: Jag tyckte inte om det. Det känns inte bra att alla vet om att jag går IV.

Sofie: Nej. Varför inte det?

Edi: För att det känns inte bra. Att höra att man går IV.

Sofie: Mm. Du vill hellre säg att du,

Edi: Går gymnasiet vanligt.

Sofie: Mm. Att du går gymnasiet.

Edi: Ja.

Sofie: Mm. Det var ju rätt många som inte ville va med.

Edi: Ja, det är sant.

Sofie: Mm. Men det är ju, men som du själv sagt, så är det ju inte så konstigt att, att det inte gick bra på nationella provet, för du har ju inte bott här så länge och så,

Edi: Ja.

Sofie: Men du tycker ändå att det är skämmigt att gå IV?

Edi: Ja.

Sofie: Det räcker inte att säg att,

Edi: Men så, jag tycker inte om att gå IV.

Sofie: Nej.

Edi: Jag kunde ha klarat det förra året, men jag satsa på annat du vet.

Sofie: Mm. Men vad var det,

Edi: Jag satsa inte mycket på skolan.

Sofie: Var det fotbollen som,

Edi: Ja, jag satsade övermycket.

Sofie: Mm.

Edi: Annars jag hade klarat det, om jag hade kämpat så.

Sofie: Mm. Ångrar du det lite nu?

Edi: Jaja, klart. (Sofie: Mm.) Men jag ska klara detta året, såklart.

Sofie: Mm. Nu har du övat (Edi: Ja.) fler gånger på provet också. Då är det lättare.

Edi: Ja (Intervju med Edi i IV-klassen, ht 2006).⁵⁹

⁵⁹ Edi har en dröm om att bli fotbollsproffs, precis om Zlatan Ibrahimovic som också bodde i Malmö som tonåring. Under förra året skolkade Edi från skolan och fokuserade istället på fotbollen, precis som Zlatan gjorde under sin gymnasietid (Jämför Ibrahimovic och Lagercrantz, 2011).

Tillsammans ger de tre fenomenen – lunchrasten, ordet “IV-barn” och ungdomarnas ovilja att bli fotograferade – en bild av hur den generaliserade andre ser på elever på IV-programmet. De är farliga, dumma och borde skämmas. Det är alltså en starkt negativ bild av hur IV-elever är som både ungdomarna själva och deras lärare måste förhålla sig till.

De signifikanta andras bild av IV-eleven: ”IV är en möjlighet och en chans för er”

De signifikanta andra ger en delvis annorlunda bild av hur en IV-elev är och är därmed en del i skapandet av ”mig”. Det är framför allt de fyra lärarna – Jan, Lars, Jonas och Birgitta – som fungerar som signifikanta andra i IV-klassen. Rektorn fungerar också som en av de signifikanta andra, eftersom hen⁶⁰ har pratat med flera av dem personligen före terminsstart och tittar in i klassrummet då och då för att hålla kontakten med eleverna.

Lärarna och rektorn ägnar mycket kraft och tid åt att framhålla att IV är en möjlighet för eleverna, där de kan få lära sig och sedan komma vidare till ett annat gymnasieprogram. Samtidigt sänder de dubbla budskap genom att visa skillnaderna mellan denna skola och andra. Birgitta, som är lärare i svenska och engelska för IV-klassen, säger vid ett flertal tillfällen ”Detta är en vanlig skola!”

Svensklektion med Birgitta. [Läraren] Lars är med för att skapa lugn och ro i klassrummet. Birgitta har delat ut ett papper till klassen. Nikolaj frågar om vi inte kan jobba i den där boken. Birgitta svarar: ”Det är en helt vanlig skola. När ni får en lapp brukar det komma instruktioner.”

Även vid föräldramötet säger Birgitta ”Detta är en vanlig skola!” och pratar sedan om att det finns läxor att göra. Ett sätt att tolka läraren Birgittas upprepade uttalanden är som en del av denna inre dialog. Den generaliserade

⁶⁰ I mitt arbete ser jag det som viktigt att ange kön på personer för att klass, kön och etnicitet är en del av vår skapade identitet och påverkar hur vi blir behandlade av andra i samhället. När det gäller ett fåtal personer, framför allt rektorerna på de olika skolorna, har jag dock valt att inte skriva ut om det är en man eller kvinna. Syftet med detta är att anonymisera skolorna. Det är svårare för personer insatta i Malmös skolvärld att veta vilken skola jag har gjort mina fältarbeten på om jag inte skriver vilket kön som rektorerna har. Rektorerna spelar en mindre viktig roll för eleverna än lärarna gör och därför menar jag att det inte påverkar min analys i någon större utsträckning.

andre, det vill säga det eleverna uppfattar som ”alla andra” i samhället, framhåller att det är skämmigt att gå IV. IV skiljer sig från andra skolor på flera sätt. Eleverna läser inte lika många ämnen. Det saknas en matsal på skolan. Det är många som samlas på IV som inte gillar att gå i skolan.

Birgittas uttalande kan ses som en protest mot denna röst från den generaliserade andre.⁶¹ Hon säger emot dem som kallar IV för ”fattig”⁶² och menar att det faktiskt är mycket som är som vanligt på denna skola. Precis som på andra skolor förväntas eleverna ha pennor och papper med sig samt komma i tid. De förväntas följa instruktioner och läsa läxor. Förutom att hävda att IV i mångt och mycket är lik en vanlig skola, hävdar lärarna dessutom att IV är en möjlighet. Även detta kan tolkas som ett argument mot den generaliserade andre, som hävdar att IV är ett misslyckande som eleverna bör skämmas för. När det är upprop i IV-klassen skolårets första dag pratar rektorn om att året på IV är en möjlighet att lära och en möjlighet för att komma in på ett vanligt gymnasieprogram. Om ni bara sköter er, kommer ni att kunna komma ifrån IV efter ett år, säger rektorn. Andra gymnasieskolor med nationella program framställs som en belöning för skötsamma elever.

Eleverna internaliserar inte de signifikanta andras prat om att IV är en vanlig skola. Det kommer i varje fall inte fram under mina individuella intervjuer med dem och inte heller i minnesarbetet. Däremot internaliserar de lärarnas och rektorns prat om IV som en möjlighet. Det vanliga gymnasiet ses som lockande. De lyfter fram just detta med att den skötsamma eleven kan belönas med att gå där och därmed slippa skammen som är associerad med IV.

Samtidigt stämmer lärarnas bild av hur IV-eleverna är till viss del med bilden som den generaliserade andre ger. Lärarna grundar sin bild på sin erfarenhet från tidigare år. De menar också att det finns farliga elever i gruppen, vilket bland annat visas genom att läraren Jan redan en av de första dagarna väljer att ha en presentation om droger för eleverna.

⁶¹ Uttalandet kan också tolkas som att läraren försöker uppmuntra sig själv och intala sig att detta är en vanlig skola och därmed att hon själv är en vanlig och bra lärare. Det är också möjligt att uttalandet fyller båda funktionerna samtidigt.

⁶² Ordet ”fattig” använder eleverna för att beskriva något som är dåligt. ”Fattig” uttalas ofta på ”blattesåkånska” med stark betoning och med ett nedlåtande tonfall. Ett exempel på hur ordet används är när en elev i en intervju beskriver IV-klassens skola som en ”sån fattig skola”.

Jan höll i information om ”En drogfri skola” (tror jag att det kallades). Han ställde hela tiden frågor till klassen, så att de blev lite mer vakna och aktiva. Han frågade hur många som rökte, vem som hade testat droger, vem som hade testat alkohol osv. ”Jag vet att någon här inne i rummet använder droger. Så är det ju.” (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006)

Lärarna pratar med mig om att de i sitt arbete har kontakt med polis och socialtjänst. Det har hänt att en elev har ringt dem från häktet för att meddela att han inte kunde komma till skolan. Polisen kommer till skolan för att be rektorn identifiera elever misstänkta för brott. En av lärarnas elever fick åka till ett LVU-hem (Lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga) för att hantera drogproblem. Lärarna är också rädda för vissa våldsamma elever.

Plötsligt blev det ett väldigt tumult i korridoren. En kille ropade i falsett ”Din mamma är en hora” och ”Jag ska döda dig”. [Niklas, en coach som jobbar på skolan,] sprang ditåt. [Joel, en annan lärare,] kom ut ur sitt arbetsrum och gick dit. En av killarna drogs in i ”lilla” klassrummet av [Truls, en annan coach]. [Joel] gick in dit en kort stund, men kom snabbt ut igen. Rektorn gick också in en kort stund, men kom snart ut igen. I korridoren sa rektorn till [Niklas] att hålla sig utanför, eftersom [Truls] var ensam i rummet. [Niklas] ställde sig vid dörren och lyssnade. (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006)

Det blir en relativt liten grupp som går bort för att äta. De flesta killarna gick bort mot bussen efter slagsmålet. Jag pratar lite grann med Céline om vad det innebär att vara ett IV-barn på väg mot matsalen. I matsalen säger Ismael att jag gärna får sitta vid deras bord så att jag inte behöver sitta ensam. Det tycker jag är väldigt sjyst av honom. Abdul och [läraren] Jan sitter också vid bordet och lite senare sätter även [läraren] Birgitta sig vid bordet. Jag pratar med killarna om att det snart är ramadan. Jan verkar ovanligt oengagerad i konversationen vid bordet och när eleverna har gått förstår jag att det beror på att han och Birgitta hela tiden håller ögonen på [...] den elev som startade bråket i korridoren för ett par veckor sedan och som gick in i klassrummet under morgonen. [Lärarna] är rädda för honom. (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006)

Våld och hot om våld är alltså en realitet som IV-klassens lärare hela tiden måste förhålla sig till. Killarna i klassen börjar slåss vid flera tillfällen. Birgitta berättar vid ett tillfälle att hon blev rädd för en kille i klassen när han inte fick beviljat ledighet. Han fick något svart i blicken, säger Birgitta. Även IV-klassens lärare upplever alltså vissa IV-elever som farliga och främmande, som annorlunda än de själva.

Även när det gäller den generaliserade andres bild av att IV-elever är dumma, kan detta till viss del stämma med hur IV-klassens lärare behandlar dem. Lärarna upprepar all information flera gånger för eleverna och de väntar också medvetet med att berätta saker för eleverna till ett par dagar innan. Det är inte alla elever som uppskattar upprepningarna. I exemplet nedan har lärarna delat ut en lapp med information till eleverna om hur de ska kunna ta sig till bågskytte, en gemensam aktivitet som lärarna anordnar i början av terminen. Tiden har dock ändrats, eftersom de ska äta lunch tillsammans och lärarna glömde att ta hänsyn till det när de skrev informationslappen till eleverna.

Sedan informerar [läraren] Jonas om vilken buss som går till Hylliekroken, att man kan ta 32 från Centralen och att den första gruppen ska ta bussen kl 10.31 och den andra gruppen kl 11.51. Tiden på lappen gäller inte, eftersom det är lunch först kl 12. Jonas upprepar informationen flera gånger och flera elever suckar, däribland Gustaf som sitter bredvid mig (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Förutfattade meningar eller erfarenheter?

Det är inte lätt att skilja förutfattade meningar från erfarenheter. Lärarna i lärarlaget har flera års erfarenheter av arbete med ungdomar på IV-programmet och använder dessa erfarenheter i bemötandet av eleverna. Deras möten med tidigare elever formar deras möten med nuvarande elever. På motsvarande sätt blir de erfarenheter som lärarna i samhällsklassen har av tidigare elever en del av bemötandet av framtida elever. Lärarna i IV-klassen är vana vid att inte få tillbaka pennor från eleverna när de lånar ut dem och har därför bestämt att de inte ska låna ut pennor i år. Lärarna i samhällsklassen har alltid fått tillbaka de pennor de delar ut och erbjuder sig därför att låna ut till elever som de ser saknar penna.

Antagandet om att människors beteende och självuppfattning formas av dagliga interaktioner med andra människor kan ses som kärnan i en interaktionistisk analys. En viktig del i den sociala interaktionismen är också att vi skapar bilden av oss själva utifrån våra förväntningar om hur andra ska uppfatta oss och hur de ska bete sig mot oss. Ett sätt att skapa bilden av oss själva är hur vi väljer att klä oss i olika situationer. De manliga lärarna i IV-klassen klär sig i jeans och t-shirt, ibland jeans och skjorta. Vid våra informella diskussioner i lärarnas arbetsrum pratar de om att skapa en närhet med eleverna. Det gäller att inte skapa onödigt avstånd till killarna genom att klä sig i kavaj, då blir det svårare att nå fram till dem och att få dem att bry

sig om vad man säger. Den kvinnliga läraren berättar pinsamma incidenter om hur hon vid något tillfälle i klassrummet skulle förklara vad en BH är och då pekade på sitt eget BH-band. En kille från en religiös, muslimsk familj var i klassrummet. Det blev svårigheter i kontakten med den familjen efteråt. Hon nämner också att hon inte vill vara klädd i för korta byxor eller kjolar, de ska åtminstone gå nedanför knäet. På uppsprogsdagen berättar hon att hon ska gå och hämta ett långärmat plagg, för att inte de muslimska killarna ska se hennes bara armar.

Lärarna tycker inte att det är svårt att få kontakt med eleverna. Man kan ju inte klä sig i kostym och slips, säger Jan. När eleverna märker att man är där och att de kan lita på dem, får man oftast en bra kontakt. Lärarna pratar om att det är viktigt att ge eleverna struktur. De är ofta den enda kontakt eleverna har med det svenska samhället och de får hjälpa till med att fylla i blanketter och berätta om svenska traditioner samtidigt som de går bort till lunchen tillsammans. Eleverna testar om lärarna håller vad de lovar. Det blir frågor i gruppen när en lärare är sjukskriven och då får man förklara flera gånger att personen är sjuk men kommer tillbaka senare. Det är nästan som barn på dagis, tycker Birgitta, eftersom så mycket kraft läggs på detta. Om någon är borta en dag, frågar eleverna varför, och om då en kollega säger att Jan är på kurs i Danmark, frågar sedan eleverna själva Jan när han kommer tillbaka (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Ibland försöker lärarna förklara denna svåra balansgång mellan förutfattade meningar och erfarenheter för mig. De tycker det är pinsamt att de har fördomar, men menar samtidigt att dessa fördomar är baserade på erfarenheter. En av lärarna pratar med mig om detta.

Hans pappa kommer från Serbien och då kan man ju tänka sig hur han har det hemma. Det är en fördom, men vi har erfarenhet av barn som har föräldrar från Serbien och de brukar inte ha det bra hemma (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

”Jaget” skapar självbilder i IV-klassen: Både skämmigt och en möjlighet

Den generaliserade andres och de signifikanta andras syn på IV-klassen är viktiga när IV-eleverna skapar bilden av sig själva. Samtidigt är det dock inte bara omgivningen som skapar självbilderna. Eleverna har också aktiva ”jag” som väljer olika sätt att hantera andras uppfattning av dem.

Under denna rubrik presenterar jag fyra konstruerade elever i IV-klassen för att analysera hur ungdomarna skapar självbilder. Eleverna på IV-programmet möts av en positiv bild av IV-programmet från sina lärare, som ser IV som en möjlighet. Samtidigt möts de av den generaliserade andres bild av IV som något skämmigt. Eleverna har olika sätt att hantera dessa motstridiga bilder. De fyra konstruerade eleverna hjälper mig att tydliggöra att ungdomarnas självbilder är beroende av kön, klass och etnicitet. Hur eleverna förhåller sig till den generaliserade andres negativa bild av hur en IV-elev är, hänger samman med om de själva är tjejer eller killar; kommer från Balkan, arabländer eller Sverige; samt om deras föräldrar har högre utbildning eller inte.

Av hänsyn till elevernas anonymitet har jag i de flesta fall valt att inte presentera enskilda elever. Istället har jag, som tidigare nämnts, bakat samman flera individer till en konstruerad person. Det blir på så sätt ett idealiserat narrativ, eller en renodlad roll. Uttalandena och fältanteckningarna handlar alltså egentligen om flera ungdomar, personer som jag upplever har något gemensamt i sitt sätt att förhålla sig till sitt ”mig”.

Det är en svår balansgång för mig som forskare att å ena sidan ge en levande och teoretiskt intressant bild med hjälp av det rika material som jag har fått från fältarbetet och å andra sidan att respektera dessa ungdomars rätt till anonymitet så att de inte kan kännas igen i texten. Jag har valt att skapa dessa idealiserade narrativ för att försöka leva upp till båda dessa krav. Jag har därmed valt att lösa problemet på ett liknande sätt som Carin Holmberg som skriver om mäns och kvinnors kärleksrelationer (Holmberg, 2003), även om jag låter färre personer ingå i respektive narrativ.

De fyra elever jag presenterar nedan representerar olika förhållningssätt till hur det är att vara IV-elev. ”Habib” representerar gruppen av nyinvandrade killar från arabländerna. ”Boris” representerar killarna vars föräldrar invandrat från Balkan. ”Ludvig” får representera de svenska killarna med

rykte om sig att vara farliga. ”Manal” ger en bild av hur det är att vara tjej i IV-klassen.

Det finns här förstås en risk att jag som forskare stärker schablonbilden av IV-elever med mina beskrivningar. Jag hoppas dock att mina narrativ är så pass nyanserade att de ger en mångfacetterad bild av eleverna.

Innan dessa fyra elever presenteras kommer jag emellertid först att diskutera ett begrepp som IV-eleverna måste förhålla sig till när de skapar bilden av sig själva, nämligen begreppet ”gangster”. Detta begrepp blir därmed ett slags ett undertema till självbild. Mer precist använder jag ”gangster” som ett verktyg för att analysera hur ”jaget” skapar en självbild genom att förhålla sig till den generaliserade andres negativa bild av IV-eleverna.

Är jag en ”gangster”?

Som elev i IV-klassen måste man förhålla sig till begreppet ”gangster”. Det är förstås inte så att eleverna själva går och säger att de måste bestämma sig för om de är ”gangster” eller inte. Det är min tolkning av ett flertal situationer i skolan som jag kopplar samman till begreppet ”gangster” och som eleverna på ett medvetet eller omedvetet plan måste förhålla sig till.

Den generaliserade andres bild av IV-eleverna är, som jag visat ovan, att IV-elever är farliga, dumma och borde skämmas. Begreppet ”gangster” kan ses som ett sätt att vända dessa negativa associationer till något för dem själva positivt. På motsvarande sätt har afroamerikaner arbetat med att skapa positiva konnotationer till det tidigare skällsordet ”black” genom bland annat uttrycket ”black is beautiful” (Camp, 2015). Begreppet ”gangster” kan också kopplas till amerikansk kultur, framför allt till ghetton i amerikanska storstäder.

När den generaliserade andre skapar associationer kring en IV-elev som farlig, dum och skämmig, kan det vändas till något positivt genom att kopplas till gangsteridealet. Att vara farlig kan också innebära att en person är stark, självständig och lever efter andra lagar och regler än det dominerande samhället. En ”gangster” kan få respekt genom sin blotta uppsyn. De verkar farliga genom sättet de klär sig, sättet de rör sig och sättet de talar. Istället för att framstå som någon som ska skämmas, kan en person använda ryktet om sin farlighet och framstå som en mäktig person. Så använder ungdomarna gangsterbegreppet för att stärka sig själva i sin outsider-position. De har makten att delta i skapandet av bilden av dem själva och de använder

”gangstern” som en positiv identitet som ger dem makt i mötet med andra. Det är som regel killarna i klassen som väljer olika sätt att förhålla sig till gangsteridealet.⁶³

Ett vanligt sätt att förhålla sig till begreppet ”gangster” är att prata om olika lagbrott även om jag är inom hörhåll. Jag vet inte utifrån mina studier om killarna faktiskt använder droger. Det enda jag vet är att de talar om droger i min närhet.

På rasten sitter jag i soffan utanför expeditionens rum. Jag sitter i mitten av soffan, med Valentin till höger om mig. Till vänster om mig sitter Aron och Rashid. I stolarna på andra sidan bordet sitter Drago och Céline. Céline förhör Valentin på engelska glosor. Drago pratar med Aron om en kille som blir kallad Morfin. Sedan pratar Drago med Aron om [en kille]. Drago hävdar att [killens] lillebror på 14 år hittade 1 gr kokain på sin praktikplats. [Killen] sålde kokainet för 500 och gav 100 kr till sin bror. Valentin säger att han hade behållit det. Aron svarar att [killen] visste vad det kostar.

Senare på mattelektionen hör jag Yusuf, Casper och Hampus prata. Jag uppfattar fraserna ”Han sålde för 500 spänn.” och ”Han har blivit blåst.” (Fältanteckningar i IV-klassen)

Killarna vill inte svara på frågor om detta. När jag frågar vem de pratade om i exemplet ovan, vill de inte berätta för mig.⁶⁴ Det är dock vid flera tillfällen som jag är precis bredvid dem då de pratar om droger. Vid ett annat tillfälle hör jag två killar prata om droger på väg till matsalen. De går bredvid mig, inom hörhåll. Den ena killen säger till den andra att han hade skaffat en bit

⁶³ Jämför Collins (2004) som liksom jag utgår från en interaktionistisk utgångspunkt och diskuterar hur personer som ur ett strukturellt perspektiv är underordnade i samhället, ändå kan vara de dominerande och mäktiga i specifika situationer. Ett sådant exempel är just en muskulös svart tonåring, i säckiga byxor och en keps som är vänd bak-och-fram, som spelar hög rapmusik. Collins beskriver hur denna tonåring kan dominera en trottoar och få vit medelklass att blekna och dra sig åt sidan (Collins, 2004, s 258-259).

⁶⁴ I intervjuerna väljer jag att ställa en mer generell fråga om ifall de också har hört mycket prat om droger och brott i skolan, just för att det då ska bli lättare för dem att prata generellt och inte utifrån sig själva. Jag upplever dock inte att denna fråga ger intressanta svar. Ett undantag från detta är Ludvigs resonemang i detta kapitel. De samtal om droger som jag fick höra väckte många metodologiska frågor för mig om hur jag borde göra som deltagande observatör. Jag var osäker på hur jag borde bete mig i situationerna. Dessa samtal har jag sedan kopplat till begreppet gangster som killarna måste förhålla sig till i skapandet av bilden av sig själva.

till en kille på en skola i en grannkommun. Han hade låtit killen betala hela biten, men behållit halva själv.

Jag tolkar dessa situationer just som att killarna vill framställa sig själva som tuffa, starka och farliga. De vill skapa bilden av sig själva som ”gangster” för att få respekt och inte bara framstå som dumma och skämmiga som den generaliserade andre får IV-elever att framstå. Det är dock inte det enda sättet för killarna att förhålla sig till begreppet ”gangster”. Det är också långt ifrån alla som pratar om droger i min närhet.

Ett annat sätt att förhålla sig till gangsteridealet är att lyssna på hiphop-musik. En låt som jag hör att killarna spelar är ”Snitch” med Akon och Obie Trice. I låten beskrivs en ”mobster”, en ”gangster” som ständigt har vapen, går med tuff attityd, handlar med droger och skjutvapen och är beredd att skjuta den som har skvallrat för polisen. Killarna lyssnar på låten i hörlurar från sina mobiltelefoner, men de spelar så högt att jag kan höra texten när jag går bredvid dem. Efter lite surfande på nätet lyckas jag hitta låten och texten. Låtens refräng lyder så här:

I keep the 40 cal on my side
Steppin with the mindstate of a mobster
You see a nigga pass by
Tuck your chain in cause he might rob ya
Got glocks for sale, Red tops for sale
Anything that you need, believe me I'm gon' lace you, Yeah
Just don't, whatever you do, snitch
Cause you will get hit, pray, I don't face you, Yeah⁶⁵

Refrängen handlar om vikten av att vara tuff och farlig. Det är viktigt att inte skvallra och att vara lojal mot sina vänner.

Även de skötsamma killarna förhåller sig till gangsteridealet genom att skapa bildkollage av sig själva med texten ”gangster”, eller genom att klä sig i en klädstil inspirerad av hiphop-artister. Killarna har stora jackor, som de har på sig både inomhus och ute när det är varmt. Byxorna är stora och hasar nerför

⁶⁵ Texten kan översättas ungefär såhär: ”Jag bär pistolen vid min sida, och går med gangsterattityd. Om du ser en nigger gå förbi, stoppa då in i guldkedjan för att slippa bli rånad. Jag säljer vapen, jag säljer kokain. Allt du behöver kan jag fixa. Men vad du än gör, tjalla inte. För då kommer du att bli skjuten, be till Gud så du slipper möta mig.”

höfterna, så att kalsongkanten sticker upp. På fötterna bär de märkesgympaskor. Kepsen blir en viktig del av deras image.

Killarna utgör normen i IV-klassen. Killarna är i klar majoritet och det är framför allt killarna som förhåller sig till begreppet ”gangster”.

”Habib”: *”Jag skäms inte”*

”Habib” har bara varit i Sverige i några år. Han är född i Mellanöstern, men hans familj tvingades fly på grund av oroligheter. De bodde ett par år i ett annat land i Mellanöstern innan de kom till Sverige. Innan denna IV-klass gick han ett år i en IVIK-klass, där han fick introduktion i svenska språket och hur det svenska samhället fungerar. Han talar ofta arabiska med sina vänner, andra killar från arabländer som också går i IV-klassen. De sitter tillsammans under lektionerna och skojar med varandra ibland. ”Habib” vill lyckas i skolan. Han sköter sig och gör som läraren säger, men han gillar också att skoja. Han frågar läraren Birgitta om hennes döttrar. Hur gamla är de? Vad heter de? Är de söta? Får han träffa dem? Alla frågorna ställer han med glittrande ögon och vickar skämtsamt på huvudet. Birgitta svarar undvikande men skämtsamt. Han skämtar även med de manliga lärarna, och kan sedan vända sig mot mig och klassen och teaterviska ”Sch, jag smörar!” ”Habib” har svårt för svenska språket. Det märks ibland under intervjun med honom att han har svårt att förstå mina frågor och jag har svårt att förstå vissa av hans svar.

En liten stund senare kommer fler killar från klassen och sätter sig på andra sidan bordet. ”Habib”, Hasan och Rashid är där. När Birgitta går förbi pratar de med henne och hon nämner i förbifarten att hon har en dotter. Habib frågar hur gammal hon är. Birgitta säger att hon är sexton. ”Habib” frågar om hon är söt. Birgitta svarar att alla hennes tre döttrar är söta. ”Habib” frågar om hon inte kan komma och hälsa på skolan, vilken skola hon går på, om hon har MSN eller mobiltelefon. Birgitta säger att frågestunden är över, att hon inte minns vilken skola dottern går på och att dottern inte har MSN och mobiltelefon. När Birgitta har gått in på sitt rum, säger någon av de andra killarna till ”Habib” att han fjäskar. ”Habib” svarar att han vet, men att det är meningen (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

När ”Habib” ska förhålla sig till den generaliserade andres bild av IV-elever, är det viktigaste förhållningssättet att ”Habib” inte skäms för att han går IV. Han berättar gärna för sina vänner var han går. Han menar att han inte behöver

skämmas eftersom han precis har kommit hit. Han sköter sig och går i skolan och lär sig. Hur skulle han kunna få MVG i svenska när han precis har kommit hit? Han gör inget fel.

”Habib”: Därför det, du vet, dom andra tycker att det är skämmigt att gå IV och alla kommer se det. Varför är det skämmigt? Så man lär sig? (Sofie: Mm.) Du har inte bott länge i Sverige, så tror du du ska bli en mvg i svenska? (Sofie: Nej.) Alltså du har inte, när du har bott kort tid i Sverige. Jag skäms inte. Varför ska jag skämmas? (Sofie: Mm.) Jag går IV. Jag vill lära mig. Är det nåt fel i det? (Intervju med Habib, höstterminen 2006)

Samtidigt förhåller sig ”Habib” till gangsteridealet. Han visar bilder för mig på datorn där han har gjort fotomontage av sig själv och sin lillebror med texten ”gangster” i stor stil.

”Habib” pratar inte om att han skäms för att han går IV, men han har många tankar om stadsdelen där han bor, Rosengård. Det är kaos där, säger han. Killar som går runt och provocerar varandra. Han vill inte bo där. Han vill flytta därifrån.

När jag kommer till [rasthallen], sitter och står fyra killar där. Jag sätter mig en bit ifrån dem [...]. ”Habib” pratar om Rosengård, där finns en massa albaner och araber. Det är en stadsdel där ingen vill bo. Någon säger att han har sett knappar där det står ”Gud älskar Rosengård”. ”Habib” svarar att ingen människa älskar Rosengård. Ingen vill bo där (Fältarbete i IV-klassen).

De signifikanta andras tal om IV som en möjlighet anammas av ”Habib”. Han kämpar med sina läxor och försöker lära sig svenska, engelska och matte. Under höstterminen är han glad och positiv. När jag kommer tillbaka för att göra minnesarbeten på vårterminen har ”Habib” precis fått reda på att det inte gick så bra på nationella provet i svenska.⁶⁶ Han känner sig besviken och vill så gärna lyckas och komma vidare till ett annat gymnasieprogram.

⁶⁶ Se kapitel fem för en diskussion kring betydelsen av de nationella proven i IV-klassen.

”Boris”: *”Ibland är jag lat”*

”Boris” är en bredaxlad kille från Balkan, som har gått grundskolan i Malmö. Han använder sin kroppshyddas för att få respekt och kan röra sig hotfullt mot andra för att få dem att göra som han vill. Han berättar att han skolkade hela högstadiet. Han satt mest i rasthallen medan lektionerna pågick. Där kunde folk till och med röka hasch utan att lärarna upptäckte det.

”Boris” sätt att förhålla sig till den generaliserade andres syn på IV-elever som farliga och dumma som borde skämmas kan beskrivas som att han anammar gangsteridealet. Han presenterar sig själv som farlig, stark och kriminell. ”Boris” pratar om droger vid många tillfällen. Han tvingar en tjej att ge honom cigaretter och knuffar henne i korridoren så att hon åker in i väggen. ”Boris” använder en liten upphettad parfymbehållare som han trycker mot halsen på en annan kille så att den lämnar ett brännmärke. Istället för att framstå som en svag och dum IV-elev som borde skämmas, skapar han på detta viset bilden av sig själv som ”gangster”, en stark person som lyckas få som han vill.

Rast

”Boris” säger att skolan är ett jättebra ställe att gömma knark på. Polisen hittar det aldrig. ”Boris” sträcker på sig och visar att man kan lyfta på takplattorna i innertaket och att det då finns utrymme att stoppa in något där. Här kan man stoppa in ett kilo, säger ”Boris”. Någon säger att vaktmästaren kan hitta det.” (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

”Boris” vill gärna lyckas med sina studier under året på IV-programmet, för att komma vidare. På det viset har han anammat de signifikanta andras prat om IV som en möjlighet. Han försöker också anpassa sig till skolan, bland annat genom sin placering i klassrummet. ”Boris” sätter sig långt från sin kompis som han ibland bråkar med, långt bak i klassrummet, för att få lugn och ro på lektionerna. Medan lärarna pratar tecknar han fantasifulle och detaljrika bilder.

Vi går in i klassrummet igen. När jag kommer in pekar ”Boris” på tavlan och säger titta någon har ritat hasch på tavlan. Det är bara ett litet åttakantigt grönt kors. Och jag frågar ”Boris” vad han tycker att jag ska göra åt det. Han tycker att jag ska ringa killens föräldrar. Jag säger något i stil med ”jahadu” och går och sätter mig. Jag och Samira sitter bredvid varandra. Vi byter mobilnummer. Rektorn kommer in i rummet och ”Boris” säger samma sak till honom som han gjorde till mig. ”Boris” och rektorn har en ganska livlig diskussion. Rektorn säger att [hen] känner

igen såna som honom och att han har en ganska stor latmask i sig som dom ska göra mindre här i skolan. Han borde sova på saken om han verkligen vill gå [i klassen] för han måste inte. Det är bra att han har satt sig så långt fram, när han nu har så svårt för att lyssna får då kan rektorn använda handkontakt när han inte lyssnar. Rektorn lägger handen på "Boris" axel (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Denna klassrumssituation funderar jag mycket på under de följande veckorna. När jag har en individuell intervju med "Boris" frågar jag honom hur han uppfattade den.

Sofie: Ja. [Rektorn] kom in nån gång, precis i början och började snacka med dig. Är det nåt du har tänkt på efteråt?

"Boris": Sådär.

Sofie: Mm. Vad tänkte du då?

"Boris": Inget speciellt. Jag måste skärpa mig så att jag klarar detta. (Sofie:

Mm.) Jag vill inte va här ett år till. (Sofie: Nej.) Jag skulle bara förlora tid.

Sofie: För [rektorn] sa nåt om att du hade en stor latmask i dig och så. ("Boris":

Ja.) Jag tyckte att det lät, alltså taskigt, när [rektorn] sa det. Har det,

"Boris": Det är sant. Ibland är jag lat. Det är sant.

Sofie: Ja. För att när [rektorn] sa det, så tänkte jag att, "Oh, det där var ju taskigt. Hade nån sagt det till mig så hade jag blivit så ledsen alltså!"

"Boris": Nej. För att ibland jag är lat, jag orkar inte jobba, eller,

Sofie: Du blev inte ledsen av det, då?

"Boris": Nej!

Sofie: Nej, det var ju bra (Intervju med Boris, ht 2006).

"Boris" talar med de signifikanta andras röst. Han erkänner att han är lat och inte vill jobba. Rektorns snack med honom, som jag själv uppfattade som burdust, säger "Boris" själv att han inte ser som något problem.

När "Boris" senare lyckas få ett VG på ett matteprov, blir han mycket stolt. Han springer ut i korridoren och det riktigt strålar om honom. Han visar provet för alla han möter. "Boris" skriver om det i sitt minnesarbete.

”Boris” minnesarbete

För första gången fick jag VG på matte. Det var en härlig känsla eftersom jag aldrig tidigare fått VG på ett matteprov.

Detta betyg fick mig att tycka mer om matte. Tidigare hatade jag matte, men jag gör det inte nu längre.

Innan har jag alltid fått IG på matte. Jag har tyckt att det var tråkigt och tyckte inte om matte, eftersom jag alltid brukade få IG. Men efter det här provet som jag fick VG på, insåg jag att matte var lätt.

Det var bra att plugga hemma och hänga med på lektionerna. Det här provet ändrade min inställning till matte som jag nu tycker om (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007).

”Ludvig”: *”Jag känner mig lite korkad sådär”*

”Ludvig” är en svensk kille vars föräldrar har högre utbildning. Han har gått i en av stans grundskolor med bra rykte, men skolkat väldigt mycket. Han har kontakt med en socialsekreterare som rekommenderade att han skulle gå i denna klass. ”Ludvig” bär alltid keps. ”Kepsen, det är den som har stilen”, som han själv uttrycker det, och liksom gömmer sig bakom den. Ludvig ser blyg och stillsam ut, men hans klasskamrater respekterar honom. De skvallrar om att han använder droger, säljer droger och gömmer droger. ”Ludvig” har lätt för det svenska språket. Han kan leka med det och använda ironi när jag intervjuar honom.

Intervjun med ”Ludvig” visar elevernas sofistikerade sätt att förhålla sig till det pinsamma med att gå på IV-programmet och därmed att förhålla sig till den generaliserade andres bild av IV-eleven. ”Ludvig” och jag har riktigt trevligt tillsammans under intervjun. Vi har lätt för att spegla oss i varandra och har en ironisk ton i samtalet. Både ”Ludvig” och jag har svenska som modersmål och en medelklassbakgrund. Vi ler båda mot varandra när jag ställer honom samma fråga som jag har ställt alla de andra, om vad han talar för språk hemma. Jag vet att han talar svenska hemma, men vill ändå ställa frågan. Han vet att jag vet att han talar svenska hemma, men svarar ändå på frågan. Jag pratar om samma teman med ”Ludvig” som jag gjorde med andra elever, om fotografering, ordet IV-barn samt prat om droger och brott. ”Ludvig” behöver inte treva och leta efter de rätta orden på ett främmande språk för att göra sig förstådd. Han kan ironisera och förstå sin röst och därigenom tala med den generaliserade andres röst.

Sofie: Mm. Tycker du också att det är mer här, då?

”Ludvig”: Ja. Här handlar det bara om brott och ligister. *Suck.*

Sofie: *Skratt.* Det handlar bara om brott och ligister här. *Skratt.*

”Ludvig”: Ja.

Sofie: Mm. Vad tänker du om det då?

”Ludvig”: *Med förställd ljus röst, på bred skånska.* Att dom borde sköta sig i skolan (Intervju med ”Ludvig”, ht 2006).

”Ludvig” lyckas i detta korta utdrag använda sig av trippelironi. För det första bekräftar han min beskrivning av att det är mycket prat om brott och ligister. För det andra visar han genom sitt ironiska leende att han tar delvis avstånd från denna beskrivning. Det är inte hela sanningen att det bara handlar om brott och ligister här. För det tredje visar han genom att förstå sin röst att han kan spela rollen av den generaliserade andre, som bara tycker att ”dom borde sköta sig i skolan”. Han kan spela rollen, men genom att så tydligt **spela** rollen inför mig, visar han samtidigt att han förhåller sig med viss distans till detta uttalande. Det är de andra som tycker att ”dom borde sköta sig i skolan”, det är inte nödvändigtvis så att ”Ludvig” själv tycker det.

”Ludvig” erkänner också i intervjun att han skäms. Samtidigt kopplar han till de signifikanta andras prat om IV som en möjlighet, genom att prata om att han kommer att klara av studierna och gå i en annan skola nästa år.

Sofie: Mm. Skäms du för att gå IV, då?

”Ludvig”: Nej, alltså jag känner mig lite korkad så där. *Fniss.*

Sofie: *Skratt.*

”Ludvig”: Fast jag tycker ofta det är bara för att jag inte skötte mig som jag inte klarade det (?), så jag behöver inte skämmas så mycket.

Sofie: Nej. Har du också hört det uttrycket med IV-barn? Man säger det,

”Ludvig”: Ja.

Sofie: Ja. Vad betyder det? Vad menar man när man säger det?

”Ludvig”: Så, att man är, så misslyckad, att man går på IV, (Sofie: Mm.) och jag tar inte emot, alltså så, jag tar inte så, åt mig saker som IV-barn och så.

(Sofie: Nej.) Alltså jag vet att jag borde inte gå i denna skolan, men nästa år du kommer se, jag kommer gå i nytt gymnasie (Intervju med ”Ludvig”, ht 2006).⁶⁷

Intervjuutdraget ovan visar hur ”Ludvig” hanterar det skämmiga med att gå IV. Han förhåller sig till den generaliserade andres bild av ett IV-barn som dum och som borde skämmas. Han skäms för att han är här, han borde vara någon annanstans, men samtidigt menar han att han inte behöver skämmas så mycket. Han menar att han inte är dum i betydelsen att han har svårt för att lära sig saker, utan enbart dum genom att inte sköta sig ordentligt i skolan. Skammen blir inte lika stark då. Samtidigt har han ett gott självförtroende när det gäller möjligheten att komplettera sina betyg och komma in på ett nytt gymnasium. Han menar att han kan utnyttja IV som en möjlighet, precis som de signifikanta andra talar om, och komma in på ett annat gymnasium nästa år.

Det är emellertid inte lätt att skapa bilden av sig själv och att förhålla sig till den generaliserade andres bild av hur IV-eleven är och de signifikanta andras prat om hur IV kan vara en möjlighet. Under de informella mötena med lärarna har de berättat för mig att ”Ludvig” har tagits av polisen då han hade narkotika på sig. Lärarna har berättat att ”Ludvig” har fått ett ultimatum från socialtjänsten, om han inte sköter sig och är närvarande i skolan kommer han

⁶⁷ Den uppmärksamme läsaren känner igen detta citat. Citatet förekommer i inledningen till detta kapitel för att ge en ögonblicksbild av känslor och bilden av mig själv. I detta avsnitt fungerar istället citatet som en del i analysen där jag utvecklar ett förhållningssätt till bilden av mig själv.

att skickas till ett LVU-hem. I korridoren har eleverna skvallrat om att han sålde narkotika.

Jag intervjuar ”Ludvig” medan resten av klassen har svenska med läraren Birgitta. Vi sitter i ett litet grupprum. När intervjun egentligen är avslutad och jag börjar plocka ihop mina papper, börjar ”Ludvig” prata om att han verkligen tänker sköta sig nu. Det är viktigt att han klarar skolan, annars kommer han på ett sånt där hem och då är det kört för honom. Om man hamnar där fortsätter man bara att vara kriminell.

Sofie: Är det nåt du vill lägga till? Hur är det att gå i skolan i stort, tycker du?

”Ludvig”: Jag vet inte. Det är tråkigt.

Sofie: Mm.

”Ludvig”: Min mamma klagar alltid, du ska hinna klart med det. Du ska hinna klart med det under lektionen, så kan jag i alla fall det till slutet av terminen. Då är allt lugnt.

Sofie: Ja. Känns det viktigt för dig att hinna med det i år?

”Ludvig”: Mm. Jag pallar inte med att sitta här ett år till.

Sofie: Nej. ...

”Ludvig”: Det finns en risk att jag får göra det, även om jag kommer hit och gör vad jag vill.

Sofie: Varför inte det då?

”Ludvig”: Därför att om jag inte pissar negativt nu på onsdag, så får jag åka in två månader på ett sånt behandlingshem.

Sofie: Aha!

”Ludvig”: Nej, inte två månader, eller en månad på, eller en vecka på beroendecentrum på Malmö, här sjukhuset, (Sofie: Mm.) sen två månader, till sex månader på utredning, LVU.

Sofie: Okej. Och det vill du inte?

”Ludvig”: Det vägrar jag. Jag tänker inte åka dit.

Sofie: Nej.

”Ludvig”: Mm.

”Ludvig”: Knarkar eller snor, eller whatever.

Sofie: Mm. Och det vill du inte.

”Ludvig”: Nej! (Sofie: Nej.) Alla mina kompisar som har åkt dit har det bara blivit värre för, tycker jag.

[...]

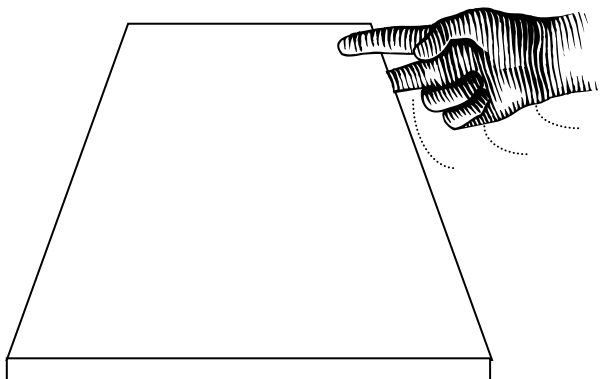
Sofie: Mm. Men då får vi hålla tummarna för att det går vägen, så att du får stanna, om det är det du vill.

”Ludvig”: Mm. Det återstår att se på nästa vecka (Intervju med ”Ludvig”, ht 2006).

”Ludvig” går ut ur grupprummet och in i klassrummet där läraren Birgitta håller i en lektion. Jag fortsätter att plocka ihop mina papper och min MP3-spelare. Jag hör röster från klassrummet. När jag kommer in i klassrummet, sitter ”Ludvig” vid en bänk bredvid en annan kille, låt oss kalla honom Anders. Anders och ”Ludvig” tävlar om vem som kan hålla på längst med att banka fingrarna i bordskanten. Högerhänderna är formade till V-tecken, med pekfingeret över bordskanten och långfingeret under bordskanten. Högerhänderna rör sig snabbt upp och ned så att pekfingeret och långfingeret omväxlande slår i bordet.

Birgitta ställer sig mitt i klassrummet och säger till killarna att sluta och att göra sina uppgifter istället. Killarna fortsätter med sin tävling. Andra elever ser på. Anders ger upp. Han viftar med handen och blåser på den. Fingrarna är röda. ”Ludvig” fortsätter att intensivt banka fingrarna i bordskanten, medan en annan kille tar tid på honom med en mobiltelefon. Birgitta säger till killarna igen och vänder sig till en annan elev för att hjälpa till med arbetsuppgifterna i svenska. ”Ludvig” fortsätter att banka. Britta säger till killarna att om ni inte tänker arbeta kan ni lika gärna gå. ”Ludvig”, Anders och en annan kille går ut ur klassrummet. ”Ludvig” är lätt röd i ansiktet. Det blir tyst i klassrummet när de går. Efter en stund kommer Anders tillbaka igen och hämtar sin och ”Ludvigs” jacka, sedan går han igen.⁶⁸

68 Jämför Mohr, Koch och Wedbergs (2010) definition av maktlekar ”Med begreppet maktlekar syftar vi på lekar och ritualer som inte täcks av de vedertagna definitionerna av mobbning och eller pennalism. Maktlekarna förenas av att de går ut på till synes meningslöst våld. De uppkommer i ett tomrum, i sysslöshet och där annan kreativ aktivitet inte orkar uppstå.” (Mohr et al., 2010, p. 10). De skriver bland annat om så kallade ”I dare you”-lekar, där det handlar om att utmana en kompis att skada sig själv (Mohr et al., 2010, p. 13), utmaningslekar som har blivit inspirerade av programmet



FIGUR 7. ILLUSTRATION AV UTHÅLLIGHETSTESTET I ATT SLÅ FINGRAR MOT BÄNKEN.

När killarna slår fingrarna hårt mot bänken tävlar de i vem som har bäst precision och skicklighet, men också i vem som kan utstå mest smärta. Maktlekarna visar elevernas tuffa sätt att umgås och hur våldet spelar en viktig roll när de ska fastställa rangordningen i klassen. Jag har sett eleverna göra en typ av lek där de skjuter ett mynt över ett bord mot varandras knogar och där knogarna ibland börjar blöda. Jag har också sett en liten upphettad glasbehållare tryckas mot halsen på elever i klassen. Det är bland annat genom maktlekar som Boris kan stärka sin ställning i klassen. Att uthärda våld och att använda våld mot andra ger respekt och hög ställning i klassen. Det blir därmed även ett sätt att förhålla sig till begreppet ”gangster”.

I intervjun med mig visar ”Ludvig” tydligt att han vet vad som förväntas av honom. Han säger att han inte vill till behandlingshemmet och att det är okej på skolan. Han säger att han inte orkar med ett år till på den här skolan. Ändå går han sedan in i klassrummet och struntar i lärarens lektionsprojekt. Jag tolkar detta som att ”Ludvig” har internaliserat de signifikanta andras prat om IV som en möjlighet. Han upprepar sin mammas ord om att han måste sköta sig. I samtalet med mig ger han ett uppriktigt intryck av att vilja klara av skolan för att kunna komma vidare. I klassrummet finns dock även andra signifikanta andra än läraren, nämligen ”Ludvigs” klasskamrater. I sällskap

”Jackass” på MTV (Mohr et al., 2010, p. 67) och om precisionslekar som betonar skicklighet (Mohr et al., 2010, p. 75).

med Anders och en annan klasskamrat spelar "Ludvig" den elev han alltid har spelat, en elev som gör uppror mot läraren och som går ifrån skolan för att istället vara med kamrater. Hans "jag" väljer att i detta sammanhang göra som kompisarna. Han verkar inte kunna stå emot kompisarna och den roll han tidigare har spelat.

"Manal": "Mitt liv började på den här skolan"

Tjejerna och killarna i IV-klassen möter inte samma bild av hur de bör vara. Medan killarna förhåller sig till bilden av IV-eleven som en "gangster", saknas ett motsvarande kvinnligt ideal. Det är ett fåtal tjejer i klassen och de har olika bakgrund och erfarenheter. Tjejerna förväntas inte på samma sätt ha använt droger eller vara kriminella. Det finns tre manliga lärare i lärolaget och en kvinnlig. Tjejerna är därmed avvikande från normen i IV-klassen. IV-året kan alltså innebära en möjlighet att skapa sig en ny identitet som förhåller sig fritt till såväl den roll eleven spelade i sin tidigare klass och till den generaliserade andres bild av hur en IV-elev är. Den kvinnliga läraren spelar en viktig roll som spegel för tjejerna, en kvinna att etablera sin nya roll och sin identitet i samspel med. Ett exempel på denna identitetsutveckling är "Manal". "Manal" är mycket blyg de första veckorna. Vid uppropet skriver jag så här om henne:

Jag tror att det var efter Lars långa utläggning om regler som vi hade tio minuters rast. Det kändes lite obehagligt att lämna lärarnas trygga sällskap och istället gå med eleverna. Jag gick fram till "Manal" och talade med henne. Jag frågade lite om ifall det var hennes pappa som hade varit med igår och om han hade skjutsat henne idag också. Jag frågade "Manal" hur länge hon hade varit i Sverige och "Manal" sa att hon var född här. Jag tyckte det var pinsamt och klumpigt av mig att ställa den frågan till henne. "Manal" försökte då förklara varför hon talade så dålig svenska. Hon hade först gått på en "arabskola" där man bara talade arabiska och inte brydde sig så mycket. Sen hade hon varit ett år i [ett land i Mellanöstern i lågstadiet].

Efter rasten [satte "Manal" sig] bredvid mig. När vi gick iväg till lunchen gick "Manal" fram till mig och gick bredvid mig hela vägen bort till [grundskolan där klassen äter lunch]. Hon gick mycket nära mig och slog till och med till mig (lätt) med armen medan vi gick. Jag satte mig vid samma bord som hon i matsalen och "Manal" väntade på mig innan hon gick tillbaka.

”Manal” frågade om hur vi skulle ta oss till [utflyktsmålet] på torsdagen. Jag sa att lärarna skulle berätta mer imorgon om vilken buss man skulle ta. ”Manal” berättade att hon var rädd för att åka buss själv. Med kompisar gick det bra. Jag frågade vad det var hon var rädd för och hon sa att hon var rädd för att hon inte skulle veta var hon var någonstans. ”Manal” hade gått vilse när klassen skulle springa på [ett fritidsområde] en gång och hade tyckt att det var mycket jobbigt. Hon hade fått skjuts tillbaka [...] av någon som hon hade frågat om vägen. ”Manal” berättade också [om sina] syskon (Andra dagen i IV-klassen) (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

”Manal” gör ett mycket blygt och försiktigt intryck på mig under de första dagarna. Hon tyr sig till mig, sitter bredvid mig i klassrummet, går och står nära mig på rasterna.

Under de två första veckorna genomförde lärarna individuella intervjuer med samtliga elever för att lära känna dem. I intervjuerna utgår de från ett formulär med frågor, men förhåller sig relativt fritt till frågeformuläret och ställer egna personliga frågor. De frågor om elevernas familj, om fritidsintressen, om skolan och om vem på förra skolan som kände dem bäst. Lars intervjuar ”Manal” och jag sitter med under intervjun i ett av lärarnas små arbetsrum.

Lars: Måste du hjälpa till hemma?

”Manal”: Ja, men det måste mina bröder också.

Lars vill vara förstående för ”Manals” situation och försöker få en förklaring till varför det har gått så dåligt för henne i skolan. ”Manal” vill inte placeras in i facket som förtryckt invandartjej. Killarna som Lars intervjuade fick inte heller samma frågor om att hjälpa till hemma eller om att ha en tid då man måste vara hemma. Istället frågade Lars om fritidsintressen, varför Rashid inte tränade längre och om Aron var för mycket framför datorn och aldrig gick ut och träffade kompisar (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Efter intervjun säger Lars till mig att ”Manal” inte alls verkar vara på särskolenivå, så som hennes lärare på förra skolan har sagt. Jag instämmer och tänker att eleverna genom intervjuerna delvis placeras in i olika fack utifrån lärarnas förväntningar. Lärarna på ”Manals” högstadieskola har för lärarna i IV-klassen beskrivit henne som efterbliven. Det är därmed IV-lärarnas bild av henne innan de lär känna henne. Deras bild präglas också av deras förförståelse av hur muslimska tjejer har det.

Under minnesarbetet med mig väljer ”Manal” att skriva om hur hon vantrivdes i grundskolan.

”Manals” minnesarbete

När jag gick i min förra skola kändes det som att vara i helvetet. Vi hade en lärare eller fritidslärare som hjälpte en i varje klass. Hon gillade mig och satt bredvid mig varje gång, fastän jag inte ville. Läraren trodde att hon hjälpte mig, men satt bara där och gav mig de rätta svaren när hon skulle hjälpa mig.

Det var också många som mobbade mig, t ex för mina kläder. Jag vågade inte säga något. Även om något var fel, vågade jag inte säga något.

I min nya skola vågade jag börja snacka och vara med i diskussionen (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007).

För ”Manal” innebär året i IV-klassen möjligheter att omdefiniera sig själv. Hon förändras under året i IV-klassen. Under vårterminen ger ”Manal” ett helt annat intryck. Då skriver jag så här om henne i mina fältanteckningar.

Jag möter ”Manal” i dörren och hon berättar att killarna går ut för att spela på datorerna.

”Manal” kommer in i klassrummet och vi pratar med varandra, om sportlovet och om att ”Manal” ska få tandställning. Sportlovet var tråkigt för att alla andra har kompisar att vara med, men det har inte ”Manal”. ”Manal” säger att hennes liv började först när hon kom till den här skolan. ”På den förra skolan var de andra tjejerna inte trevliga. De sa saker till varandra och berättade det vidare. De sminkade sig och pratade inte med mig. Jag var jättetyst då och sa ingenting. Nu pratar jag.” ”Manal” gestikulerar med händerna. ”Först var jag och min pappa lite nervösa för att det bara var killar, men det har funkat bra. Killarna är inte som tjejerna.” (Andra dagen tillbaka i klassen efter sjukskrivning och sportlov) (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

I IV-klassen har ”Manal” haft möjlighet att bli en duktig och skötsam elev som gör sina läxor och som får positiv uppmärksamhet, framför allt från den kvinnliga läraren i lärarlaget. Hon har också kunnat bli en glad, pratsam elev som ibland till och med får tillsägelser under lektionerna om att vara tyst. I svenskan får de i uppgift att skriva dikter. ”Manal” väljer att skriva om skolan. Beskrivningen skiljer sig mycket från hennes minne av tiden i grundskolan.

”Manals” femrading om skolan:

Skola

Kul, vacker

Skriva, läsa, beräkna

Lära sig nya saker

Skola (Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006)

Omdefinitioner av ord

Eleverna har en förmåga att leka med ord och begrepp för att skapa nya, positiva betydelser av ord som normalt används som skällsord. ”Gangstern” som ett positivt, starkt begrepp är ett exempel på detta. Ett annat är en användning av ordet ”hora”. I exemplet nedan har vi fyra killar, fyra kompisar, som leker med ordet ”hora”. Tonen är skämtsam, med en udd av allvar. Genom skojandet och användandet av ordet ”hora” diskuterar de status i kompiskretsen. En ”hora” ses traditionellt som någon underordnad, en kvinna som är till för att tillfredsställa andras behov. I början av konversationen kan ordet ”hora” uppfattas som något negativt, en underordnad som man kan smälla till om hon inte gör som hon ska.

På lunchrasten

Nikolaj: Ge en smäll!

Jonte: Ge en smäll till en donna. Ge en smäll!

Brahim: Jonte är en donna. Du är min hora, Jonte!

Aron: Det är han fan inte!

Jonte (vänd till Brahim): Du är min hora!

Brahim (vänd till Jonte): Du är min hora!

Aron till Jonte: Du är min hora och jag är din hora!

(Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006)

Aron protesterar mot användningen av ordet ”hora”. Jag uppfattar det som att Aron tycker att det är ett alltför starkt skällsord för att användas mot Jonte. Men Jonte vänder på betydelsen. Han säger ”Du är min hora!” till Brahim. Tonfallet är fortfarande skämtsamt, men nu saknas udden av allvar och udden av förolämpning i tonen. Istället är tonfallet skämtsamt och vänskapligt. Jonte förvandlar betydelsen av ordet ”hora” från en förolämpning till

kamratligt, närmast kärvänligt. Ett ord som de skulle kunna använda istället för polare. Killarna bekräftar sin vänskap genom att kalla varandra ”hora”:
”Du är min hora och jag är din hora!”

Samhällselevernas självbilder

På liknande sätt som i IV-klassen skapar den generaliserade andre bilden av hur en elev på samhällsklasselevernas skola bör vara. Denna idealbild måste samhällselevernas ”jag” förhålla sig till. Enligt den generaliserade andre är en elev på samhällselevernas skola en skötsam, kunnig elev som pluggar mycket. Det är flera olika händelser, reaktioner, diskussioner och situationer som tillsammans visar mig hur samhällseleven bör vara. Känslor av skam och stolthet spelar en viktig roll.

När eleverna i samhällsklassen börjar på sin nya skola innebär det samtidigt att de ifrågasätter sig själva, vem de är. I sin tidigare skola har de haft en roll i förhållande till andra i klassen. De flesta av eleverna har varit bäst i klassen eller bland de bästa i klassen. Nu kommer de till en ny skola och måste skapa sig en roll i förhållande till de andra eleverna i klassen och i förhållande till den nya skolan.

Eleverna i samhällsklassen måste också förhålla sig till hur andra uppfattar skolan som de går på. Samhällsklassens skola är en skola med höga intagningspoäng och teoretiska program, men också en skola där det finns många sociala aktiviteter och klubbar. Det är en skola som eleverna kan vara stolta över att gå på.

De exempel från mitt fältarbete som jag använder för att skapa bilden av hur den generaliserade andre ser på en elev i samhällsklassen, hur de signifikanta andra ser på samhällseleverna och hur elevernas ”jag” skapar bilden av sig själva, är inte lika tydligt analytiskt åtskilda från varandra som när jag tidigare analyserade IV-klassen. En möjlig förklaring till detta är att IV-eleverna uppfattas som avvikande. De skiljer sig från normen om hur ungdomar bör vara. Rösten från den generaliserade andre blir därmed tydligare i mötet med samhället. Samhällseleverna uppfattas däremot som ”normala”. Skillnaden mellan hur samhällseleverna är och hur den generaliserade andre tycker att de bör vara blir därmed inte lika stor. En annan möjlig förklaring är att jag inte på samma sätt följer med samhällseleverna när de möter det omgivande

samhället. De besöker inte någon annan skola när jag är med. Jag åker inte buss med dem.

Den generaliserade andres bild av hur en elev på samhällselevernas skola bör vara:

”För att stå ut på [Nobelskolan]⁶⁹ behöver du va ett sånt geni”

Alexandra gick i samhällsklassen under första delen av terminen, men valde sedan att byta skola. Hon har därmed en speciell erfarenhet av hur det är att inte leva upp till rollen av hur en elev på samhällsklassens skola, Nobelskolan, bör vara. Jag intervjuade henne efter att hon lämnat samhällsklassen och börjat på sin nya skola. Alexandra säger att hon fortfarande vill svara att hon går på Nobelskolan, när någon frågar henne vilken skola hon går på. Hon upplever att andra blev imponerade när hon berättade att hon gick på just den skolan, att hon kunde vara stolt över att ha lyckats komma in där. Nu, när hon går på en annan skola, blir andra inte alls lika imponerade och hon känner sig inte alls så stolt när hon berättar vilken skola hon går på.

Alexandra berättar också i förbifarten hur en elev måste vara för att sticka ut i samhällsklassen. Hon menar att du måste vara ”ett sånt geni för att stå ut från alla andra”. Alexandras egen erfarenhet var att hon upplevde att alla andra kunde mycket mer än hon. Hur hon än kämpade och pluggade fick hon inte bra betyg på proven. Samtidigt ville hon förtvivlat gärna vara en framgångsrik elev som är allmänbildad, kan mycket och får bra betyg. Jag pratar under intervjun med henne om att flera av eleverna har skrivit minnen om hur de upplevde att alla andra kunde så mycket mer än de själva.

⁶⁹ Här har jag valt att ge samhällsklassens skola det fiktiva namnet Nobelskolan. Alexandra pratar mycket om just skolan och därför vill jag just här i texten ha ett namn på skolan som jag kan använda när jag återger hennes beskrivning av skolan som hon har lämnat. I övrigt har jag valt att fokusera på IV-klassen och samhällsklassen, eftersom det framför allt är interaktionerna i klasserna som hamnar i fokus i min avhandling.

Sofie: Ja, och sen alltså började dom andra då slappna av och tänka att det gör ingenting om inte jag räcker upp handen lika mycket. Men det var inte nog för dig?

Alexandra: Nej, men alltså jag kände ändå att dom räckte upp handen rätt så ofta. (Sofie: Mm.) Hon, typ, vad heter hon nu?

Sofie: Stina? Emelie? Nej. Jasmin?

Alexandra: Jasmin kunde ju med riktigt mycket. Hon räckte ju upp så hela tiden. (Sofie: Mm.) Så det har jag jävligt stor press på. För hon kunde mycket i skolan (Sofie: Mm.) För hon umgicks jag med. På nåt sätt gjorde det att jag kände mig korkad, alltså typ så dum, och sen

Sofie: Usch, det är inte roligt och gå omkring och känna sig dum (Intervju med Alexandra i samhällsklassen, ht 2008).

En elev som går på samhällselevernans skola bör, enligt den generaliserade andre, vara någon som har lätt för skolan, en ”pluggis”, som har höga betyg och kan mycket. Detta visas bland annat av hur rektorn hälsar de nya eleverna välkomna och hur rektorn presenterar skolan på föräldramötet senare under hösten.

Uppropet

Rektorn hälsade eleverna välkomna och pratade om att alla kunde känna sig främmande på den nya skolan, man skulle alltså inte vara rädd för att fråga sig fram. Rektorn sa att [hen] hade tittat på antagningslistorna och visste hur hårt eleverna hade kämpat för att komma in på skolan. Sedan presenterade rektorn en del av personalen, som också satt på bänkarna längst fram till höger: kurator, skolsköterska, kanslipersonal, [studievägledare], speciallärare och studierektorn för samhällsvetenskapliga programmet. Även vaktmästaren, som stod vid dörrarna [längst bak i lokalen] och då och då släppte in fler ungdomar, presenterades. När specialläraren presenterades gick det ett sus genom aulan som jag tolkade som att eleverna tyckte det var väldigt pinsamt att gå till specialläraren. [...] Det var minsann inte något som de skulle kunna tänka sig. Rektorn pratade om att det inte var pinsamt att gå till en speciallärare. Hon gjorde ett viktigt jobb och hjälpte elever som behövde det (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Föräldramötet

Rektorn pratar om skolans lokaler, renoveringen, och hur skolan satsar på eleverna med halvklassundervisning och studieresor inom ramen för kurser. Rektorn visar också bilder på delar av personalen vid skolan, de biträdande rektorerna och elevvårdsteamet. Rektorn uppmanar föräldrarna att använda skola24 för att sjukanmäla sina barn. Rektorn pratar om att alla elever får göra diagnoser i matte, svenska och engelska och [att] de elever som inte har gjort ett så bra resultat får ett erbjudande om stöd. Rektorn uppmanar föräldrarna att peppa barnen om att ta emot hjälpen från specialläraren. Det är inte pinsamt. Sedan pratar rektorn om de fantastiska elevföreningar som finns vid skolan, spexet, och skolans föräldraförening (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Det är uppenbarligen viktigt för rektorn att framhålla att det inte är pinsamt att gå till specialläraren, eftersom rektorn gör det både på introduktionen och på föräldramötet. Ett sätt att tolka situationen är att rektorn förhåller sig till den generaliserade andres bild av hur en elev som går på samhällsklassens skola bör vara. Enligt den generaliserade andre är en elev på samhällsklassens skola en elev som kan mycket, har lätt för sig i skolan och har höga betyg, det vill säga en elev som inte behöver hjälp av en speciallärare. En elev som behöver extra hjälp hör därmed inte hemma på den attraktiva och populära skolan. Rektorn bestrider denna bild som den generaliserade andre har av en elev på skolan och hävdar att det inte är pinsamt att få hjälp av en speciallärare. Sammanfattningsvis kan den generaliserade andres bild av hur en samhällselev bör vara beskrivas som en elev som har höga betyg, är smart och har lätt för sig i skolan.

De signifikanta andras bild av samhällseleverna:

”Det är ju så viktigt att alla trivs. Annars går det inte bra med studierna heller”

I samhällsklassen fungerar lärarna som signifikanta andra som eleverna relaterar till. Det gäller speciellt de två mentorerna för klassen som de träffar flera gånger i veckan. Samtidigt blir relationen mellan samhällsklassen och deras lärare inte lika nära som den mellan IV-klassens lärare och ungdomarna i IV-klassen. Samhällseleverna rör sig som grupp genom den stora skolan och träffar sina mentorer på vissa lektioner, men de äter inte tillsammans och umgås inte på rasterna.

Rektorn fungerar inte som en av de signifikanta andra på samma sätt som i IV-klassen. Samhällseleverna hör rektorn tala till dem ett par gånger per termin och de kanske stöter på rektorn i korridoren, men de får inte en personlig relation till rektorn på samma sätt som IV-eleverna får till sin rektor.

Lärarna i samhällsklassen betonar gång på gång i mötet med eleverna att det viktigaste är att eleverna trivs i klassen, att de får kompisar. När lärarna möter mig i korridoren, klassrummet eller lärarrummet frågar de mig om eleverna verkar trivas och om det är någon som verkar hamna utanför.

Mentorstid med lärarna Katarina och Lisbeth

Katarina pratar först om att en stående punkt på dagordningen när de har mentorstid är "Hur ser skolsituationen ut?" Då brukar det komma upp frågor om för många prov. Lärarna brukar träffas för att planera proven, så att det inte blir fler än två prov per vecka.⁷⁰ De grupparbeten och redovisningar som de har tid att arbeta med på lektionstid räknas dock inte in, så det gäller att använda tiden på lektionen och börja arbeta direkt.

Lisbeth berättar att klassen kommer att få loggböcker. Det är ett sätt för lärarna att ha kontakt med eleverna. De kan skriva om något är fel. Katarina förklarar att loggböckerna ska ses som ett erbjudande. Lisbeth berättar att det kommer att vara utvecklingssamtal med föräldrar, elever och mentorer i höst, men de brukar försöka träffas även annars om det behövs. Det är ju så viktigt att alla trivs. Annars går det inte bra med studierna heller.

Katarina ber eleverna hjälpas åt i klassen så att alla hänger med och äter så här i början. Kanske kan man fråga någon som ser lite ensam ut om han eller hon vill följa med och äta (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Eleverna i samhällsklassen ansvarar själva för att gå till skolmatsalen och äta på lunchrasten. Det är fri placering i matsalen. Eleverna sitter i kompisgäng, ibland från flera klasser. Till skillnad från i IV-klassen är det inte någon lärare

⁷⁰ Proven är omdiskuterade av både lärare och elever. I gruppdiskussionerna berättar eleverna för mig att de tycker att det är många prov på gymnasiet, men upplever att deras lärare inte tar deras oro på allvar. Så är det att gå gymnasiet helt enkelt, tycks lärarna mena. De menar också att deras lärare försöker slippa ifrån regeln om max två prov per vecka genom att ge samma läxa, men kalla det läxförhör istället för prov. Vid ett tillfälle sitter jag i personalrummet och hör en av klassens mentorer diskutera med en annan lärare om hur många prov klassen får. Den andra läraren säger att hon nu har flyttat provet, så nu kan inte klassens mentor säga att hon inte anpassar sig efter de gemensamma reglerna.

som följer dem dit. Det kan vara pinsamt att gå ensam in i matsalen och hitta en plats utan ett kompisgäng, speciellt i början av gymnasietiden innan eleverna har lärt känna varandra. Lärarna ber därför eleverna att ta ansvar för andras psykiska välmående genom att be klasskamrater som ser ensamma ut att göra dem sällskap in i matsalen.

Efter lektionen frågar jag Lisbeth om mentorstiden brukar dra ut så mycket på tiden. Lisbeth svarar att det är bara nu i början. Man måste prioritera det här med trivseln för att studierna ska fungera (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Lärarna pratar mycket om att trivseln är viktigast i mötet med mig och eleverna. Flera tjejer tar också lärarnas uppmaning om att ta ansvar för andras trivsel på stort allvar.⁷¹ Förutom att lärarna säger att trivseln är viktig, uppfattar eleverna också att lärarna ställer höga kunskapskrav på dem, krav som de inte upplever att de lever upp till. När jag gjorde kollektivt minnesarbete med eleverna, var det flera av eleverna som valde att skriva om temat "HJÄLP!! Jag kan ingenting om det här! Alla andra kan ... Är jag dummast i klassen?" Två av dessa texter skrevs av Nathalie och Emelie.

Nathalies minnesarbete

Det var första lektionen i tyska med den nya gruppen. Vi är runt 5 st från vår klass och resten helt okända för mig. Vi kom in och satte oss och tyskläraren [Bertil] började direkt prata tyska. Hela gruppen verkade jättebra på tyska och jag kände direkt att jag inte hörde hemma där. [Bertil] bad en läsa ur boken och [kommenterade] direkt efter hon läst färdigt att det var långsamt läst och lite stakigt. Jag kan inte varit den enda i klassen som blev extra nervös när han senare bad en läsa (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

⁷¹ Se kapitel fyra där en grupp tjejer diskuterar hur de försökte inkludera en tjej i gemenskapen.

Emelies minnesarbete

Under en av de första historielektionerna började Lisbeth prata lite om andra världskriget. Hon visade bilder, nämnde olika datum och händelser och frågade om olika konsekvenser. Medan jag tänker ”gud, det här kan jag inte alls” för att jag aldrig sett bilder på Goebbels och för att jag aldrig lärt mig olika historiska datum och för att min SO-lärare aldrig bad oss analysera något, ser jag hur många andra i klassen som räcker upp handen och tänker att det här kommer bli svårare än jag trodde.

Så här några veckor senare är det inte lika pinsamt att vara ovetande om vissa saker, i vissa ämnen vet jag mer än andra och tvärtom. Även om det ibland fortfarande svider när halva klassen kan svara, och jag är ett frågetecken (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

I Nathalies och Emelies minnen framgår det att eleverna tycker att det ställs stora krav på dem under lektionerna i den nya skolan, krav som de inte tycker att de kan leva upp till. Emelie beskriver en lektion i historia. Jag gjorde deltagande observationer på flera lektioner i historia. Även jag blir överraskad över vilka höga förväntningar lärarna har på eleverna redan vid terminsstart i till exempel ämnet historia.

[Läraren] Lisbeth säger att hon ska fortsätta med föreläsningen och att hon ska prata om Rom. Idag uppfattar jag dock det som att det är mindre föreläsning och mer dialog i klassrummet. Lisbeth börjar med att fråga klassen vad de vet om Romarriket. Det är flera händer som åker upp i luften och eleverna berättar att Romarriket var tekniskt avancerat, att det hade en stark militär, att det styrdes av senaten, att det hade kejsare och att de byggde vägar och vattenledningar. Flest frågor svarar Axel på, som ger noggranna beskrivningar av hur Rom uppstod, nämner årtal då olika kejsare styrde och pratar om senatens roll.

Lisbeth blir imponerad av klassen och säger flera gånger att de är duktiga i klassen som kan så mycket. Vid ett tillfälle betonar hon också att det inte är lätt för dem som inte har läst om Romarriket på högstadiet, men så är det. Man kan olika saker. Josefín och Nathalie viskar till varandra om att det inte är så roligt med såna här lektioner när man inte själv kan något.

Lisbeth lägger på ett OH-blad med en karta över Romarrikets utbredning. Stina lutar sig fram och släcker lampan i taket. Lisbeth pratar om att romarna styrde över Gallien, England och Spanien. Sedan pratar hon lite om varför romarriket gick

under. Det blev för stort och maktstrider i Rom ledde till splittring. Lisbeth byter OH och visar en modell över hur Rom styrdes, med senaten, patricier och plebejer (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).⁷²

Samtidigt som eleverna upplever att lärarna ställer höga krav på dem, speglar eleverna också sig i sina klasskamrater. Klasskamraterna fungerar som signifikanta andra och visar bilder av hur de själva tycker att de borde vara. Emelies minne visar just detta hur de andra eleverna i klassen fungerar som signifikanta andra som kan så mycket och som man själv vill vara lik. Även Alexandra i avsnittet tidigare jämför sig själv med andra elever i klassen när hon funderar på om hon hör hemma i klassen eller inte.

Utifrån den generaliserade andres bild av hur samhällseleverna borde vara och de signifikanta andras bild av dem, skapar elevernas ”jag” självbilder. Ungdomarna har emellertid olika sätt att förhålla sig till detta.

”Jaget” skapar självbilden i samhällsklassen:

”Det var i början som man kände sig lite dum för alla andra verkade vara jättesmarta”

Ungdomarna i samhällsklassen möter höga förväntningar från såväl den generaliserade andre som de signifikanta andra. För att visa elevernas olika sätt att hantera dessa krav har jag konstruerat fyra elever som jag har valt att kalla ”Sara”, ”Samuel”, ”Helena” och ”Tom”. Dessa stiliserade narrativ visar med andra ord hur deras ”jag” förhåller sig till ”mig” enligt den generaliserade andre och de signifikanta andra. I mötet med sin omgivning skapar de bilden av sig själva.

Även här har jag valt att skapa stiliserade narrativ för att skydda elevernas identitet. Tillsammans kan dessa skapade personer ge en bild av hur det är att vara elev i samhällsklassen och deras förhållningssätt till begreppet ”pluggis”. Personernas olika sätt att hantera skolans krav påverkas också av klass, kön och etnicitet.

Berättelsen om ”Sara”, som är genererad utifrån tjejer med såväl svensk som utländsk bakgrund, internaliserar kraven och arbetar hårt för att leva upp till

⁷² Denna lektion beskrivs också i slutet av metodkapitlet, där jag i min ”grand tour” ger en bild av en vanlig dag i samhällsklassen.

dem, så hårt att hon i omgångar mår psykiskt dåligt. ”Samuel”, har föräldrar med högre utbildning och försöker ge intrycket av att han inte pluggar mycket, men får bra betyg ändå. ”Helena” kämpar hårt för att passa in i klassen, men lämnar den eftersom hon inte ser sig själv som bra nog. ”Tom”, som kan ha både svensk eller utländsk bakgrund, stannar i klassen och försöker hänga med, men uppfattar inte den subtila koden om hur man förväntas bete sig i skolan.

I IV-klassen valde jag att bara knyta samman personer med samma kulturella bakgrund i respektive narrativ, men i samhällsklassen ingår istället både elever med svenska och utländska föräldrar i samma narrativ. I båda klasserna har jag dock valt att utgå från principen att de stiliserade rollerna är genererade utifrån olika sätt att förhålla sig till hur det är att vara elev i klassen och hur eleverna förhåller sig till omgivningens förväntningar om hur de bör vara.

I analysen av IV-klassen diskuterade jag hur eleverna förhåller sig till begreppet ”gangster”. I samhällsklassen måste ungdomarna istället förhålla sig till begreppet ”pluggis”, som jag presenterar före de fyra stiliserade narrativen.

Är jag en ”pluggis”?

På motsvarande sätt som eleverna i IV-klassen måste förhålla sig till begreppet ”gangster”, måste eleverna i samhällsklassen förhålla sig till begreppet ”pluggis”, när de skapar sina självbilder i mötet med elever och lärare på gymnasieskolan. Båda begreppen kan därför ses som underteman som hjälper mig att analysera hur eleverna skapar sin självbild och därmed även hur makten är närvarande i skapandet av dessa självbilder. Även i samhällsklassen är det jag som väljer att skapa ett begrepp för att analysera, förklara och förstå olika situationer som uppstår i klassen. Men samtidigt är det också så att jag introducerar ordet plugghäst för dem i början av terminen när jag håller en presentation för eleverna om min forskning. Då frågar en av eleverna mig vad jag skriver i min anteckningsbok när jag sitter längst bak i klassrummet. Jag svarar att jag börjar med att ha ett papper där jag skriver upp var alla sitter i klassrummet. Sedan säger jag att jag försöker vara lite mindre plugghäst än jag brukar vara. Jag fastnar lätt i det att jag skriver noga ner vad läraren säger, men försöker skriva mindre om det och mer om vad som händer i klassrummet.

Det var alltså jag som nämnde ordet plugghäst för eleverna när jag beskrev hur jag gjorde som elev och hur jag gjorde som deltagande observatör. Under presentationen fick jag flera frågor av eleverna som jag försökte förklara så gott jag kunde. På lunchen senare samma dag satt jag tillsammans med några tjejer vid ett bord i matsalen. De frågade mig vad en plugghäst är och hur jag var i skolan. Vi pratade om det gemensamt och ibland återkom jag till ordet i diskussioner med eleverna.

Vid hörnbordet i den mittersta matsalen sitter Linda, Shilal, Leila och Alexandra. Jag går fram till dem och frågar om jag får sitta hos dem. De börjar ställa frågor till mig direkt. Först pratar vi om plugghästar. De frågar vad jag fick för betyg på gymnasiet, vilken skola jag gick på och vad de kan göra för att få bra betyg. Jag pratar om att man inte har lika mycket tid att umgås med kompisar eller träna om man vill ha höga betyg och att det tyvärr är orättvist, eftersom en del måste plugga mer för att lära sig samma saker. Alexandra säger att hon inte tycker att en dag är bra om hon inte har öppnat en bok och lärt sig något i den. Jag menar att då är hon ju en plugghäst. Hon svarar att hon får ju inte så bra betyg ändå (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Det är flera andra situationer i skolan som jag kopplar till begreppet ”pluggis”, situationer som visar att eleverna värderar studieresultat, allmänbildning och intelligens högt. En av dessa situationer utspelar sig när klassen har filmkväll.

Klassen och en av parallellklasserna har läst boken ”Flugornas herre” i svenskan. I klassen som jag följer har temat varit ämnesövergripande så att de samtidigt har pratat om demokrati i samhällskunskap och historia. Som en del av detta tema har lärarna ordnat en filmkväll som de fyndigt kallar ”Flugor och pizza”. Kvällen börjar med att ungdomarna och deras lärare träffas i ett klassrum och äter pizza. Senare går de till aulan för att se en filmatisering av ”Flugornas herre”. Det är uppsluppen stämning i klassrummet. Eleverna flamsar och skojar med varandra. Vid detta tillfälle hör jag en konversation mellan en kille och en tjej i klassen. Både tjejen och killen har bra betyg och föräldrar med högre utbildning. Killen är en av dem som syns och hörs mycket i klassrummet, när han svarar på lärarnas frågor. Tjejen räcker inte upp handen lika ofta, men nu är hon på skämtsamt humör.

Tjejen vänder sig mot killen och säger med självsäker stämma: ”Jag är bäst i klassen”. Killen ser förvånad på henne. Tjejen säger då att han kanske är bäst i historia, men hon är bäst i spanska. Killen ser fortfarande förvånad ut. Jag

läser ju inte ens spanska, säger han. Men om vi ser på ämnena sammantaget så är jag bäst, upprepar tjejen. Killen ser förvånad och fundersam ut.⁷³

Jag tolkar situationen som att det är viktigt att vara just bäst i klassen. Även om tjejen mest skojar, så tar hon upp ett ämne som hon tror är viktigt för killen. Han verkar tro att han är bäst i klassen och blir förvånad när tjejen hävdar att hon är det. För mig som deltagande observatör är det inte viktigt i sig vem som är bäst i klassen, utan att eleverna skämtsamt bråkar om detta.

En annan situation som visar hur viktigt det är med höga betyg utspelar sig efter den första lektionen i historia. Redan första veckan börjar alltså denna elev att prata med läraren om hur hon ska göra för att få höga betyg.

Jasmin dröjer sig kvar i klassrummet när övriga går ut. Hon pratar med Lisbeth om ifall hon borde berätta för lärarna vilket betyg hon satsar på. Jasmin ser nervös ut. Hon tittar ned i golvet och jag tycker mig ana tårar i ögonen på henne. Lisbeth pratar om att lärarna har en skyldighet att prata med eleverna om hur de förhåller sig till målen för de olika betygen. Om en elev inte riktigt når upp till VG, så ska läraren berätta det. Lisbeth säger att hon utgår från att Jasmin vill ha MVG. Jasmin instämmer. Lisbeth säger att det är bra om hon pratar med lärarna om vilket betyg hon vill ha (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti).

Framför allt är det dock klassrumsklimatet under lektionerna som visar att eleverna är ambitiösa och vill visa läraren att de kan. Flera sådana lektioner finns beskrivna i avhandlingen (till exempel under rubriken om de signifikanta andras bild av samhällseleverna ovan och i kapitel fyra) där lärarna berättar för eleverna, men också ständigt ställer frågor och får svar från klassen. Ibland ställer också eleverna frågor till lärarna. Under sådana lektioner kan elever viska till varandra ”Ska vi få betyg på det här sen?” Att kunna mycket är viktigt i klassen och ger status.

Under intervjuerna med eleverna i samhällsklassen pratade jag med eleverna om vad ordet ”pluggis” betydde för dem och om de såg sig själva som ”pluggisar”. Gangsterbegreppet är ett starkt ideal som befinner sig utanför samhällets normer och blir därmed också en tydlig bild som IV-eleverna får ta ställning till. Pluggisbegreppet är annorlunda eftersom det faller inom samhällets normer och tvärtom ses som ett positivt begrepp av samhället i stort. Detta påverkar hur eleverna kan relatera till de två olika begreppen. Det

⁷³ Kanske handlar detta också om att tjejer inte förväntas vara lika kaxiga och nöjda med sig själva som killarna.

ena begreppet är förbjudet – men lockande. Det andra begreppet uppmuntras av samhället – men upplevs som tråkigt.

I samhällsklassen deltar eleverna själva i analysen. I sina minnesarbeten beskriver de inte bara en händelse utan gör också en analys av hur det påverkar dem. De pratar själva med mig om vad det innebär att vara en ”pluggis”. De diskuterar sin roll i klassen mer med mig. De är medvetna om att makten är närvarande i skapandet av bilden av sig själv och kan prata med mig om hur de vill framstå.

Begreppet ”pluggis” har mycket gemensamt med hur den generaliserade andre uppfattar att en elev på samhällsklassens skola är. En ”pluggis” har höga betyg, är smart och har lätt för sig i skolan. Enligt elevernas beskrivningar av en ”pluggis” behöver det inte vara en person som faktiskt pluggar mycket. Min egen uppfattning av en ”pluggis” är dock att det är en person som ägnar många timmar åt studier.

Tjejerna utgör normen i samhällsklassen, eftersom det finns fler tjejer än killar i klassen. Tjejerna är de som gärna berättar att de pluggar mycket för att få höga betyg och det är tjejerna som berättar om höga ambitioner efter gymnasiet. Det är okej för en tjej att vara ”pluggis”. Killarna vill också gärna ha höga betyg, men för killarna ger det inte status att prata om att man pluggar mycket.

”Sara”: ”Jag ska läsa till jurist”

”Sara” har föräldrar med högre utbildning och höga ambitioner, men kan ha både svenska eller ett annat språk som modersmål. ”Sara” klär sig i tighta jeans och tröjor. Hon är välsminkad och har långt hår. Redan första veckan berättar hon för mig att hon vill bli jurist.

När vi stod utanför klassrummet pratade jag lite med ”Sara”. Jag började med att fråga om det var hennes namn. Hon frågade om det var Lunds universitet jag kom ifrån. När jag svarade ja och berättade att det var den statsvetenskapliga institutionen, sa hon att hon också skulle läsa vid Lunds universitet. Hon skulle läsa till jurist, sa hon, men rättade sig direkt genom att säga att det är ju svårt att komma in. Jag uppmuntrade henne och sa att om det var det hon ville skulle hon visst säga så. Det skulle säkert gå bra. Sedan pratade jag vidare lite grann om att det visserligen är svårt att komma in på juristprogrammet (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

”Saras” föräldrar vill helst att hon ska bli läkare, men hon kan ju inte välja något som hon inte själv vill bli. Att läsa vidare efter gymnasiet ses som självklart. ”Sara” har höga betyg och pluggar mycket. Hon har en sport som fritidsintresse och är ambitiös även där.

Sofie: Vad gör du när du inte är i skolan? Pluggar du mycket? Vad gör du när du inte pluggar?

”Sara”: Jag pluggar ganska mycket. Det är jättekonstigt. Jag lär mig, typ om jag ska läsa en text och kunna den, så ska det egentligen ta en halv timme, om det är några sidor eller nåt sånt, men för mig tar det typ två timmar eller nåt sånt.

Sofie: Jaså! Du läser långsamt, men sen fastnar det?

”Sara”: Alltså jag tänker på annat, alltså bara helt plötsligt.

Sofie: Vad har du för knep då för att kunna koncentrera dig?

”Sara”: Alltså för mig, jag har så här, det måste va helt tyst när jag pluggar.

Sofie: Okej.

”Sara”: Jag brukar ha öronproppar och sitta i rummet och mycket ljus så här så man inte blir för trött. *Skratt*. Och när jag inte pluggar, så

Sofie: Går det en timme varje dag åt att plugga?

”Sara”: Ja, det är klart.

Sofie: Minst?

”Sara”: Minst. Jag pluggar kanske, alltså så fort jag kommer hem så äter jag lite, och så pluggar jag direkt (Sofie: Mm.) och sen så tar jag lite pauser ibland, så en kvart, efter en timme nåt sånt. (Sofie: Mm.) Ja, och sen så pluggar jag typ till nio.

Sofie: Oj!

”Sara”: Ja, det är det jag säger. Alla blir så. Men för mig det är helt så. Jag vet inte hur jag ska göra.

Sofie: *Skratt*.

”Sara”: För jag har alltid gjort så.

Sofie: Fast å andra sidan har du ju fått bra betyg på det också, så jag menar, nånting måste du ju göra rätt.

”Sara”: Ja, men det är ju jobbigt. Det ska ju inte va så (Intervju med ”Sara”, ht 2008).

”Sara”: Alltså man känner att förväntningarna är höga. Man ska gå ut med MVG i alla ämnen. (Sofie: Mm.) Det verkar lite som om dom inte riktigt nöjer sig med ett VG. (Sofie: Mm.) Ähm, och nånstans så har det ju påverkat mig också. (Sofie: Mm.) Jag nöjer mig ju inte med ett VG (Intervju med ”Sara”, ht 2008).

På lektionerna försöker ”Sara” leva upp till kraven från den generaliserade andre. Hon räcker upp handen för att svara på lärarens frågor. Hon erbjuder sig att stå framme vid tavlan för att redovisa grupparbetet redan första veckan. Det är en chans att visa vad vi kan, säger hon till de andra tjejerna i gruppen.

Den första tiden ifrågasätter ”Sara” sig själv i mötet med andra elever. Hon tycker att andra kan ännu mer än hon och att hon kanske inte hör hemma i klassen.

”Saras” minnesarbete

Det var en av de första historielektionerna och jag satt bredvid Axel. Vi satt och pratade allmänt om historia och jag insåg att jag var fruktansvärt oallmänbildad inom ämnet. Axel pratade årtal, händelser och kungar. Den lektionen kände jag att jag verkligen inte var värd det MVG i historia jag fått i nian (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

Efter en tid börjar emellertid ”Sara” hitta sin roll i klassen och återfå sitt självförtroende. Hon får positiv feedback från sina lärare och tänker att hon kan om hon vill, vilket hon berättar om i ett annat minnesarbete

”Saras” minnesarbete

De första veckorna i skolan var lite konstiga. Det tar ju tid att vänja sig vid ny skola, nya ämnen, klasskompisar etc.

De första veckorna av historien var en enda stor röra kände jag. Jag hängde inte med alls och ibland kändes det som läraren babblade kinesiska. Jag kände mig ännu mer förvirrad när jag såg alla mina klasskamrater räcka upp. ”Är jag den enda som inte hänger med? Hur dåligt i historia kommer det inte att gå för mig?”

Sen började vi gå mer in i kursen och läraren förklarade sakerna som verkligen var viktiga och berättade ofta att hon visste vad vi gick igenom och att hon förstod. Efter det började jag hänga med mer på lektioner jag förstod det hon gick igenom och nu så gillar jag historien jättemycket. Och jag känner mig bättre på det för jag räcker upp handen mer.

När jag hade besvarat en fråga skriftligt till henne i min bok fick jag jättebra respons från läraren och då kändes det bekräftat att jag kan historia om jag vill (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

”Sara” har verkligen knäckt koden för hur en elev ska bete sig för att framstå som en MVG-elev.⁷⁴ Hon har ögonkontakt med läraren, för anteckningar under lektionerna och räcker upp handen för att svara på frågor. På mentorstimmen säger hon att hon gärna vill bli klassens elevrådsrepresentant.

”Sara” ställer så höga krav på sig själv att hon mår psykiskt dåligt. När ungdomarna sitter i matsalen och pratar om att de ska ha löpning på gymnastiklektionen, säger ”Sara” att det bara är att springa tills du dör.

”Sara”: Så, alltså, jag har alltid tyckt att det vart jobbigt när Emma sagt att jag har haft självdisciplin. (Sofie: Mm.) För det har jag ju inte. Jag är ju bara sjuk i huvet. Jag är,

Sofie: *Skratt.* Så kan man ju också uttrycka saken.

”Sara”: *Skratt.* Jag ska ju inte tänka så. (Sofie: Nej.) Det är ju inte ett sunt tänkande. (Sofie: Nej.) (Intervju med ”Sara”, ht 2008).

⁷⁴ Se kapitel fyra för en längre diskussion med tjejerna om hur man kan framstå som en MVG-elev.

”Sara” är medveten om att hon periodvis mår dåligt av sina höga ambitioner, men har svårt att hitta en balans som låter henne må bra. Hon tar hela ansvaret för sig själv och sina studier.

”Samuel”: *”Visst kan jag vara din privatlärare, men då ska jag ha betalt”*

”Samuel” har svenska som modersmål och föräldrar med högre utbildning. Han ger ett mycket självsäkert intryck. ”Samuel” klär sig gärna i märkeskläder och stylar håret med gelé. På fritiden sportar han. Han pratar inte om att han pluggar hemma. Tvärtom är det viktigt för honom att prata om att han inte läser boken som alla andra läser i svenska. Han har läst den på högstadiet och tänker inte läsa den en gång till här.

På lektionerna är ”Samuel” en riktig besserwisser. Han räcker ständigt upp handen och sitter och kommenterar det läraren säger till personerna som sitter närmast. Han besvarar frågorna i läroboken med hög röst, när det är meningen att de ska skriva ned svaren.

Det börjar bli dålig luft i det trånga klassrummet. [Läraren] Lisbeth stänger av projektorn och säger åt klassen att ta en kort rast. Jag går fram och öppnar fönstret längst fram i klassrummet. Flera elever stannar kvar i klassrummet. När klassen kommer in igen delar Lisbeth ut ett papper med frågor, där hon har ringat in de frågor som hon vill att klassen ska besvara med hjälp av historieboken. ”Samuel” börjar besvara frågorna muntligt utan att titta i historieboken. [Två tjejer] bläddrar lite i historieboken och ber sedan ”Samuel” hjälpa dem med svaret på frågorna. [En av tjejerna] frågar om han vill bli deras privatlärare. Visst, säger ”Samuel”, men jag ska ha betalt (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

”Samuel” skryter med sin kunskap. När en tjej på svenskan räcker upp handen och frågar om de ska läsa till och med kapitel fyra eller kapitel fyra också, och därmed avslöjar att hon inte förstår begreppet till och med, skämtar ”Samuel” med sin bänkkompis om att det inte är lågstadiet de är på. ”Samuel” pratar om hur snabbt det går att läsa boken ”Flugornas herre”. Man kan läsa en sida i minuten så har man läst hela boken på en eftermiddag. ”Samuel” ser sig själv som intelligentare än de flesta andra.

”Samuels” minnesarbete

Ofta när intelligens mäts är det i betyg. Det tycker jag är fel för intelligens kan vara mer än att vara duktig på NO. Intelligens för mig är något man lär sig och använder i vardagen. Det är inte hur mycket du pluggade på dina engelska glosor förra veckan. När lärare har en ram för hur en ”MVG-elev” ska vara. T.ex. att en elev ska vara aktiv på lektionerna. Jag minns att en kille i min gamla klass räckte upp handen hela tiden och gissade i stort sett alltid fel. På proven skrev han bra för han tryckte in info i huvudet. Då kunde han inte så mycket egentligen. Är det intelligens? (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008)

För ”Samuel” är det viktigt att framstå som smart och att visa att han får bra betyg i skolan. Han vill dock inte framstå som en ”pluggis” i betydelsen att plugga mycket. Tvärtom är det viktigt att säga till andra att han inte pluggar. Som kille är det viktigt att inte prata om att plugga hemma. ”Samuel” verkar mycket självsäker i relationen med de andra eleverna i klassen och tar mycket plats i klassrummet.

”Samuel” lever upp till den generaliserade andres beskrivning av en elev på samhällsklassens skola. Han har lätt för sig i skolan, har höga betyg och är smart.

”Helena”: ”Jag hade fixat det om jag bara hade vart lite mer säker på mig själv”

”Helena” kan ha både svensk och utländsk bakgrund. Hon klär sig på samma sätt som Sara, i tigha jeans och tröja. Hon är välsminkad och har långt hår. ”Helena” vill så gärna trivas i klassen och på skolan, men upplever inte att hon lever upp till skolans förväntningar. ”Helenas” föräldrar har inte läst vid högskola och hon har gått på en skola som inte har så bra rykte. Hon vet inte hur hon ska hantera studiekraven här i samhällsklassen. När hon är hemma pluggar hon mycket, flera timmar om dagen, men lyckas ändå inte få bra betyg. Hon vill förtvivlat gärna passa in.

”Helena” är den som tydligast påverkas av det dubbla budskap som den generaliserade andre och skolan ger. Normen på skolan är att eleverna ska vara framgångsrika elever som har lätt för sig i skolan, men samtidigt pratar rektorn om att det inte är pinsamt att ta emot hjälp från specialläraren. Just

genom att betona att detta inte är pinsamt, visar rektorn att det avviker från normen. Alla elever i klassen gör vid höstterminens början diagnostiska prov i svenska. Efter detta prov blir "Helena" erbjuden hjälp. Specialläraren kommer till och med in i klassrummet under en lektion och hämtar ut "Helena", så att hela klassen kan se. "Helena" tycker att det är oerhört pinsamt. Hon skäms och pratar med lärarna om att byta till en annan skola.

"Helena" pratar med [läraren] Lisbeth på rasten om att lämna klassen och skolan. [...] "Helena" säger att hon inte trivs. Lärarna verkar tro att alla kan så mycket. Lisbeth protesterar. Nej, så är det inte. Vilka lärare har gjort det, frågar Lisbeth. "Helena" svarar något i stil med "jag vet inte". Jag uppfattar det som att hon inte vill säga något namn. Jag tror du har fel, säger Lisbeth. Ge det lite mer tid. Om man vill byta program eller inte trivs förstår jag om du vill byta. Men lärarna på skolan vill hjälpa. Känn efter lite till, säger Lisbeth (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Även här tvingas "Helena" hantera skolans dubbla budskap. Å ena sidan hamnar hon gång på gång i situationer i skolan där hon inte förstår, där lärarna ställer frågor hon inte kan svara på och där hennes klasskamrater samtidigt räcker upp handen. Å andra sidan säger hennes klassföreståndare till henne att hennes lärare inte alls ställer höga krav, utan de vill bara hjälpa. "Helena" verkar då dra slutsatsen att det är henne det är fel på. Hon passar inte in.

"Helena" blir också retad av sina klasskamrater för att hon inte förstår. Vid ett tillfälle står jag i korridoren tillsammans med flera elever i klassen. Det är lunchrast och vi väntar på att lektionen i svenska ska börja.

Robin och Johan skojar med "Helena" om att hon har urusel läsförståelse, eftersom hon inte har fattat att monstret i Flugornas herre är en pilot som har landat på ön med sin fallskärm och sedan dött. "Helena" försvarar sig intensivt. Jag uppfattar situationen som något olustig, eftersom jag vet att "Helena" inte fick bra resultat på de diagnostiska proven. Någon frågar mig om jag kommer att skriva om att "Helena" inte förstod. Jag svarar att jag i så fall snarare kommer att skriva om att några killar drev med en tjej för att de inte tyckte att hon begrep så mycket (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Till slut bestämmer "Helena" sig för att lämna klassen och skolan. Det är signifikanta andra, kompisar och mamma, som övertygar henne, berättar hon i intervjun med mig.

Sofie: Ja, för som sagt, det är ju elever i den klassen och det var fler såna, eh, så du var ju inte ensam om att tycka och känna att ”oj, hjälp, jag begriper inte det här”. Eh, men dom flesta stannade kvar. Men du gjorde det inte. Så det är liksom det som är spännande och intressant för mig. Vad var det som var skillnaden för dig? Vad var det som blev för mycket?

”Helena”: Jag tror att det var mina kompisar som liksom sa att du behöver inte ta det. Även om du sitter där i den skolan och kämpar röven av dig (Sofie: Mm.) för nåt som inte är så jävla viktigt. För du kan byta till en annan skola få lättare betyg, få högre poäng. (Sofie: Mm.) och det kommer inte synas på vilken skola du gick på dom papprena (Sofie: Nej.) Det enda som kommer synas är dina poäng. (Sofie: Ja.) Så då tänkte jag varför i helvete ska jag sitta här och kämpa för det.

[...]

”Helena”: Det är därför jag vet, att när jag gick på [den skolan] innan tänkte jag, okej jag har redan tröttnat efter tre år på, på [min högstadieskola]. Hur ska jag orka dom tre åren här? Jag orkar inte. Så tänkte jag så, jag orkar inte. (Sofie: Mm.) Jag kommer inte klara det. Jag kommer inte klara det. Jag orkar inte. Jag orkar inte. Sen så det bara när mina kompisar ”Alltså shit vi ser hur du mår alltså du mår riktigt dåligt”. (Sofie: Ja.) Min mamma sa också du bara mår riktigt dåligt. (Sofie: Mm.) Alltså skit samma om jag bara bytar. Så gjorde jag det till slut.

[...]

”Helena”: Och det var just därför jag byta också. Det handlade absolut inte om umgänget eller nåt sånt. (Sofie: Nej.) Jag hade fixat det om jag bara hade vart lite mer säker på mig själv. (Sofie: Mm.) Förstår du. Om jag bara hade haft nån (Sofie: Mm.) som jag vet alltid ställer upp för att hjälpa en. (Sofie: Ja.) Men ja, du typ, alltså dom säger nånting på lektionen. Du tycker detta kommer jag ihåg, när du kommer hem, så oh shit, vad var det nu hon sa (Intervju med ”Helena”, ht 2008).

Jag pratar också med ”Helena” om vad ordet ”pluggis” betyder för henne. Hon berättar att det för henne egentligen inte handlar så mycket om att plugga, utan att vara smart.

”Helena”: Bara du är smart. Om du är smart. (Sofie: Ja.) Du vet så, förstår allting fort. Om du är snabbtänkande. Om du, det är en pluggis. Alltså så jag menar inte en pluggis som sitter och läser jättemycket så. (Sofie: Nej.) Alltså jag menar smart, allmänbildad, (Sofie: Mm.) intelligent, kan mest av allt, bättre än alla andra. Alltså så. (Sofie: Mm.) Så tänker jag på en pluggis. (Sofie: Ja.) Så vill jag själv bli, men det blir jag aldrig (Intervju med ”Helena”, ht 2008).

”Tom”: *”Jag var bäst i klassen på min andra skola”*

”Tom” var bäst i klassen på sin gamla skola. Han gick på en skola som inte har så bra rykte i stan. Han klär sig i slitna byxor och stor jacka. Ibland har han keps. ”Toms” föräldrar kan ha antingen svensk eller utländsk bakgrund, men de har ingen högre utbildning. ”Tom” har lite svårt att passa in på sin nya skola.

”Toms” minnesarbete

Det var i början som man kände sig lite dum för alla andra verkade vara jättesmarta och allt vi gick igenom kunde jag nästan inget.

Jag var bäst i klassen på min andra skola där det för det mesta bara var utlänningar. Men efter ett tag när man börjar plugga och hänga med på lektionerna känner man sig inte så dum.

Jag var van med ett prov varannan vecka men nu är det betydligt mer. Men jag börjar hänga med och det går bra än så länge.

Lärarna verkar snälla och bra här (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

”Tom” beskriver själv att han trivs på skolan och inte längre känner sig så dum. Det finns dock fortfarande mer subtila sidor av interaktionerna i klassrummet som ”Tom” inte förstår sig på. Han sätter sig långt ned i hörnet av klassrummet, gärna med jackan på. Han glider ned på stolen eller lutar sig mot bänken. ”Tom” avviker från ”Sara”, ”Samuel” och ”Helena”, eftersom han inte använder sin kropp för att visa läraren att han hänger med på lektionen. När jag frågar honom under intervjun om hur man ska göra för att framstå som en MVG-elev, förstår han inte min fråga. Han svarar att det gäller

att läsa läxorna, men säger ingenting om hur man kan framställa sig själv i klassrummet.

När jag iakttar samhällsklassen under lektionerna och lägger jag bland annat märke till ”Tom” under en lektion i svenska som handlar om studieteknik.

Sedan ber läraren Ann dem att läsa texten på sidan 10 tyst för sig själva. Eleverna böjer sig över bänkarna och det blir tyst i klassrummet. Efter en kort stund lyfter några elever på huvudet och ser sig omkring i klassrummet, snart är de flesta huvuden uppe och Ann börjar tala till klassen igen om vad de kände igen i texten. ”Tom” lyfter på huvudet först när Ann har börjat tala. Han är röd i ansiktet och jag tror inte att han hann läsa texten färdigt (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Under en annan lektion hör jag en lärare säga till ”Tom” att han måste skriva upp saker så att han håller koll. Läraren säger att när hon står där framme och skriver upp, så antecknar inte ”Tom”. Det är viktigt att du håller koll, förmanar hon.

Samtidigt uppskattar ”Tom” lärarnas engagemang på sin nya skola. De vill verkligen hjälpa. De bryr sig, berättar ”Tom” under en gruppdiskussion. Detta ser ”Tom” som positivt.

”Tom”: Men det är också en sån grej, att här bryr dom sig jättemycket om du skippar en lektion. När jag hade stor frånvaro på geografin så kom [läraren] Lisbeth till mig direkt, ja du måste (*otydligt*).

Matilda: Ja, dom håller rätt mycket koll.

”Tom”: Ja, så det, det var inget aggressivt att nu ser du till att komma hit för annars (Sofie: Nej.) För det kan du inte komma hit, för vi hjälper dig och du inte tycker det är roligt. Vi hjälper dig om du har problem. (Matilda: Mm.) Vad som helst. Det är liksom, [på min förra skola] var det bara, ja dom sket i vilket. (Sofie: Mm.) Ja, det var bara ge mig mina pengar så går jag hem och lägger mig ikväll.

Matilda: *Skratt.*

Sofie: Jamen kändes det okej för dig när Lisbeth kom fram och snackade med dig på det viset då? Var det ...

”Tom”: Ja.

Sofie: ... bra?

”Tom”: Det kändes jättebra. Det är första gången i hela mitt liv där jag har kommit till en skola där lärarna bryr sig om eleverna. (Sofie: Mm.) Vad jag skulle när jag gick in till rektorn, för jag skulle snacka med [henom] om att jag hade haft dåliga betyg när jag gick ute på [min förra skola] så hade jag legat på IG och G. (Sofie: Mm.) Om det är nåt du tröttnar på eller inte pallar med, så säg till, så vi kan hjälpa till innan. (Sofie: Mm.) Det var jätteskönt. Det kändes jättebra. Det har aldrig hänt. (Sofie: Mm.) Innan. Innan har det alltid vart, har du problem så kom inte till mig för det är dina problem. Sköt dig själv! Så att, *skratt.*

Sofie: Det blir man ju inte glad av att höra. *Skratt* (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).⁷⁵

Samhällsklassens elever möter förväntningar från den generaliserade andre och de signifikanta andra om att de är smarta och har lätt för sig i skolan. När de börjar på sin nya skola känner de allra flesta skam, eftersom de tycker att det är svårt att leva upp till dessa höga förväntningar. För de flesta ungdomarna försvinner dessa känslor efter ett tag och ersätts av en stolthet, men andra upplever fortfarande att det är svårt att passa in.

⁷⁵ Lägg märke till Matilda i detta korta utdrag ur en diskussion. Hon engagerar sig i Toms berättelse och kommer med uppmuntrande och förstärkande uttryck, precis som jag i min roll av diskussionsledare gör. Jag diskuterar hur tjejerna i klassen tar ansvar och visar omsorg om andra mer utförligt i kapitel fyra.

Självbild och medborgarskapande

I detta kapitel har jag visat att samhället och skolan behandlar elever i den svenska gymnasieskolan på radikalt olika sätt. De möter olika förväntningar och konfronteras med olika ideal att leva upp till i skolan. Det är skillnad mellan att mötas av förväntningar om att vara farlig, dum och skämmig jämfört med att mötas av förväntningen att vara smart, ansvarstagande och ha lätt för sig i skolan. Att bryta mot dessa förväntningar är svårt och det krävs ett aktivt arbete från ungdomarnas sida för att förhålla sig till dessa förväntningar. Det är samtidigt uppenbart att klass, kön och etnicitet formar ungdomarnas möjligheter att skapa bilden av sig själva.⁷⁶

Jag menar att detta i stor utsträckning handlar om makt. När ungdomarna skapar bilden av sig själva i samspel med andra elever och lärare finns makten närvarande i samspelet. Makten är skapande och öppnar vissa möjligheter, samtidigt som andra alternativ blir svårare. Självbilden spelar en viktig roll för de val vi gör i livet, våra tankar om vad vi kan och bör göra. Detta kan gälla såväl val av utbildning som yrke, som vår roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Elevernas självbilder handlar också om politik. Feminister har länge använt slagordet ”det personliga är politiskt”. Jag vill gå längre än så och i likhet med Cruikshank (1999, kapitel fyra) hävda att ”det politiska är personligt”. Eftersom demokratiska, liberala samhällen är beroende av medborgare som styr sig själva, skapar samhället sådana medborgare. Det är därmed ett ömsesidigt beroende mellan samhället och dess medborgare. Självbilderna handlar därmed om vem jag är och hur jag borde bete mig, vilket har betydelse för hur ungdomarna agerar som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

På vilket sätt samspekar den självbild ungdomarna konstruerar med skapandet av demokratiska medborgare? Våren 2006 träffade jag personalen på IV-klassens skola för att presentera mig själv, berätta om mitt planerade forskningsprojekt och fråga dem om jag fick utföra min forskning på deras skola. Jag pratade om hur jag såg på medborgarskapande och att jag ville studera ungdomars syn på sin egen utveckling till demokratiska

⁷⁶Jämför Johansson (2009) som också studerar gymnasieelevers identitetsskapande.

Johansson studerar, liksom jag, bland annat hur eleverna på olika gymnasieprogram utvecklar olika identiteter i skolan.

medborgare.⁷⁷ En av kommentarerna jag fick från personalen vid detta tillfälle var att jag inte skulle kunna studera något medborgarskapande, eftersom deras elever inte utvecklas till demokratiska medborgare. På ett sätt har förstås denna person rätt. Det är inte i första hand idealet om en demokratisk medborgare som dessa ungdomar förhåller sig till i skolan. Som jag har försökt visa i detta kapitel är det istället begreppet ”gangster” som de relaterar till i skapandet av bilden av sig själva. Samtidigt menar jag att även en person som ser sig själv som en ”gangster” har gjort en form av aktivt medborgarskapande och skapat bilden av sig själv som en person som delvis står utanför samhällets gemenskap. En viktig poäng är förstås också att ungdomarna inte skapar denna bild av sig själva i ett vakuum. Den generaliserade andre är ett sätt att förstå hur vi som människor påverkas av vår omgivnings förväntningar. Ungdomarna möter förförståelser, eller fördomar, från sina lärare och andra. Andra har en bild av hur ungdomarna är innan de har lärt känna varandra. Dessa förförståelser skapar vissa möjligheter samtidigt som de utesluter andra. Att i denna situation välja att skapa bilden av sig själv som ”gangster” är ett sätt att känna sig stark och säker.

Det finns flera exempel i mitt material på hur klass, kön och etnicitet formar våra möjligheter att skapa bilden av oss själva. Tjejerna i IV-klassen behöver inte förhålla sig till gangster-idealet. Både tjejer och killar förväntas förhålla sig till pluggis-idealet i samhällsklassen. I IV-klassen är man redan definierad som outsider och misslyckad. De kan skämmas för sitt misslyckande, men behöver inte frukta att falla längre ned, eftersom de redan är på botten, även om ett år till i IV-klass inte känns lockande. I samhällsklassen är det däremot svårt och jobbigt att falla utanför ramen, att misslyckas. De kan falla från sin piedestal och hamna längre ned. De har något att förlora.

Eleverna agerar därmed inom de ramar och förväntningar som finns på dem. Som kille från Balkan är det lätt att falla in i rollen som tuff och farlig. När man är en tjej i slöja från Mellanöstern är det lätt att falla in i rollen som förtryckt. När man har föräldrar med högre utbildning hemma, som explicit och implicit har lärt en hur man bör bete sig i skolan, är det lättare att leva upp till rollen om hur man bör bete sig i samhällsklassen. De tjejer som inte

⁷⁷ Mina olika teman om självbild, skolkoder samt syn på kunskap och medborgarideal växte som sagt fram under fältarbetenas gång och var därför inte färdiga vid detta tillfälle. Istället fick jag i presentationen utgå från hur skapandet sker i samspel mellan individen och dennes omgivning.

får detta med sig hemifrån har mycket svårare för att lära sig skolkoden om hur man framställer sig själv som en MVG-elev, hur man använder svåra ord och hur man analyserar. Killar i samhällsklassen visar upp en bild av att de inte tycker skolan är så väldigt viktig. De definierar inte sitt värde utifrån sina skolresultat på samma sätt som tjejerna i klassen gör. Istället ger de sken av att de har läget under kontroll och litar på att det ska gå bra för dem i samhället ändå. Till viss del har de ju rätt. Samhället tenderar att gynna killar genom att de genomsnittligt har högre löner, även om tjejer som grupp får allt högre utbildningsnivå och bättre betyg.

I boken "Att bli respektabel" skriver Beverley Skeggs (2000) om hur unga kvinnor i Storbritannien kämpar för att bli respekterade i samhällets ögon. Känslor av skam är en viktig del av denna process (Skeggs, 2000, s 197-200). Skeggs visar tydligt att kvinnor från arbetarklassen utvecklar sin identitet under andra omständigheter än medelklassens kvinnor. På motsvarande sätt spelar klass en viktig roll för de ungdomar jag möter i min studie. Rollen "Sara" som jag beskrev ovan tar för givet att hon ska läsa vidare vid högskola eller universitet, medan "Helena" och "Manal" inte gör det. Även för killarna spelar klasstillhörigheten en viktig roll. "Samuel" tar för givet att det ska gå bra för honom i skolan. Han är stolt och självsäker och vet hur han ska bete sig i klassrummet för att framstå som en kunnig elev. "Tom" har däremot inte samma självförtroende och vet inte hur han ska bete sig i klassrummet.

IV-eleverna tvingas att förhålla sig till en omgivning som ser dem som avvikande och som problem. Mats Börjesson och Eva Palmblad (2003) skriver i sin bok "I problembarnens tid" om hur problembarn skapas genom utredningar, rapporteringar och olika tester. Problembarnen existerar inte oberoende av det samhälle som de lever i, utan de definieras som problembarn av det omgivande samhället. På ett liknande sätt skapas IV-barnen som problem av skolans värld. Det är skolan som skapar dessa avvikande elever genom betygssystemet och antagningsregler till gymnasieskolan. Eleverna ses som problem som ska lösas genom IV-programmen. Det är detta förhållningssätt från omgivningen som eleverna tvingas förhålla sig till i skapandet av självbilden. Makten verkar genom sortering av elever in i olika grupper, som ges olika förutsättningar. Klass är en viktig del av denna sorteringsprocess.

Begreppen "gangster" och "pluggis" är därtill könsligt kodade. En "gangster" är i första hand en kille och det är killarna som måste välja ett förhållningssätt till begreppet "gangster" i IV-klassen. Killarna utgör normen. De är den

dominerande gruppen i IV-klassen. Tjejerna i IV-klassen ges därmed till viss del en större möjlighet att skapa bilden av sig själva fritt från förväntningar från den generaliserade andre.

I samhällsklassen är det istället tjejerna som utgör normen. Två tredjedelar av klassens elever är tjejer. Klassens mentorer är kvinnor. Tjejerna är också de som inte har något emot att associeras med begreppet ”pluggis”. De anser att betyg är viktiga och berättar gärna att de pluggar mycket. Killarna i klassen anser också att betyg är viktiga och de jämför gärna provresultat, men de erkänner inte gärna att de pluggar mycket.⁷⁸

Kanske handlar killarna i ett underläge i en skola som handlar om att lära sig vem man är i en identitetsskapande process. Det menar i alla fall Jonas Frykman (1998) i sin bok ”Ljusnande framtid!”. Frykman beskriver den svenska skolan under större delen av 1900-talet som en arena med tydligt strukturerande regler och en dialektik mellan klassen och läraren. Det var denna betoning på dialektiken och motsättningen som möjliggjorde överskridandet från okunnig till kunnig samt från arbetarklass till medelklass. När skolan handlar mindre om överskridande och mer om att lära sig vem man själv är hamnar männen i underläge, menar Frykman.

I skapandet av bilden av sig själv måste ungdomarna ta hänsyn till andras fördomar om deras etnicitet. De ungdomar som av andra definieras som svenska, har större möjlighet att skapa sig som individer utan att ta ställning till hur ”svennar” är. De som talar ett annat språk hemma måste däremot förhålla sig till andras fördomar om dem. Lärarna i IV-klassen berättar för mig att många killar från Balkan blir hårt hållna av aggressiva pappor. De lägger sedan något skuldmedvetet till att det kan verka fördomsfullt. Det är denna typ av fördomar som ”Boris” får förhålla sig till när han skapar bilden av sig själv i IV-klassen. Det är lättare att falla in i rollen som tuff ”gangster” när andra har förväntningar på en att vara just tuff och farlig.

På motsvarande sätt måste ”Manal” förhålla sig till läraren Lars fördomar om att hon som tjej i slöja har dåliga betyg för att hon måste hjälpa till mycket

⁷⁸ Jämför Ambjörnsson (2004), Davies (2000a, 2000b, 2003), Haug (1987) och Tallberg Broman (2002) som alla skriver om hur vi formar vår identitet i mötet med samhällets förväntningar på oss som killar och tjejer.

hemma. ”Manal” väljer dock att protestera mot fördomen genom att svara att även hennes bröder måste hjälpa till.⁷⁹

Avhandlingens övergripande frågeställning är ”Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?” Detta kapitel ger en aspekt av svaret på frågan. En viktig del av medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan är att ungdomarna skapar bilden av sig själva i interaktion med sin omgivning. De möter olika förväntningar från den generaliserade andre och från de signifikanta andra. Hur de väljer att bemöta dessa förväntningar och presentera sig själva varierar. För vissa av ungdomarna innebär inträdet i den nya skolmiljön att de skäms över sig själva, men efterhand känner sig alltmer stolta. För andra ungdomar handlar det istället om att framställa sig som tuff och självsäker redan från början, genom att anknyta till ett ideal som ”gangster”, eller genom att vara en besserwisser i klassrummet.

Självbilder ger emellertid inte hela bilden av hur medborgarskapandet sker i den svenska gymnasieskolan. Känslorna och bilden av mig själv samverkar även med de teman som jag kommer att utveckla i de två följande kapitlen: skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal.

Vissa hävdar att dagens unga är en ovanligt egocentrerad generation, till och med en narcissistisk generation.⁸⁰ Samtidigt är det samhället som ställer kraven på ungdomarna att själva ordna upp sina liv. De får i mötet med skolan inte höra att de är en del av ett samhälle med ojämlika förutsättningar, utan att de själva bär ansvar för sina skolresultat och har ansvaret för att göra sitt bästa i en skola som i bästa fall hjälper dem på vägen.⁸¹ Utbildning har blivit ett individuellt projekt. Ungdomarna väljer program, skola och de ska ta ett allt större ansvar för det egna lärandet.

⁷⁹ Jämför Runfors (2003) som skriver om hur invandrarskap formas i skolan. Eleverna med invandrarbakgrund och deras erfarenheter ses oftast inte som resurser i de grundskolor som Runfors studerar.

⁸⁰ Jämför Udovic (2012) som beskriver hur eleverna i skolan får lära sig att förpacka jaget som en vara.

⁸¹ Jämför Löf (2011) som diskuterar ämnet livskunskap.

Känslor av skam och stolthet leder till olika möjligheter att skapa bilden av sig själv i mötet med andra i skolan. Ungdomarna skapar olika svar på den privata frågan "Vem är jag?" Vissa ser sig själva som en "gangster", någon som står utanför samhället och inte riktigt hör hemma där. Andra ser sig själva som en "pluggis", någon som är framgångsrik och har lätt för att lära. Jag menar att detta skapande av bilden av sig själv är centralt även i medborgarskapandet. När jag har skapat denna bild av mig själv finns det vissa handlingsalternativ som är relevanta, intressanta och möjliga även i förhållande till skolan och till samhället. Olika handlingsalternativ i mötet med skolan kommer jag att diskutera vidare i följande kapitel som handlar om hur makten verkar i skolan i form av olika skolkoder.

4. Skolkoder: Hur uttalade och outtalade koder verkar i skolan

Viktor

Det finns dagar i skolan då man vill jobba och det finns dagar när man är lat. I vår skola har vi fyra lärare, men en av dem har visat sina svaga sidor för eleverna.

Nu händer det varje dag att eleverna är för störiga i klassrummet så att vi inte kan jobba eller så att hon inte orkar med oss och säger att alla får gå hem. Alla vi andra får betala för att en eller tre elever är störiga.

En mening som nästan alla elever hatar att höra när vi inte har gjort något, är ”Varför måste ni ...” (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007)

Linda: Det beror på. Är man sjukt nervös inför ett prov, är man en person som pluggar mycket. Går man på [denna skola] så har man ändå pluggat mycket om man inte har gått på en lätt skola som liksom så. Och om man känner att man har mycket och vi har mycket press på oss här på just detta provet har det inte gått bra och man känner att man inte har pluggat tillräckligt. Då får man lov att gå hem, tycker jag (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan? I detta kapitel kommer jag att visa att makten verkar på olika sätt i de två klasser som jag har gjort mina fältarbeten i. Det finns olika skolkoder i de två klasserna, det vill säga olika regler om hur man förväntas bete sig i skolan. Dessa skolkoder och maktrelationer börjar skapas redan i det första mötet med den nya skolan. Jag menar att dessa skolkoder också är en viktig del av medborgarskapandet, eftersom ungdomarna får lära sig olika sätt att ta ansvar och att förhålla sig till auktoriteter.

Båda mina fältarbeten har jag utfört i början av en hösttermin, när eleverna är nybörjare i en ny miljö och i ett nytt socialt sammanhang. Eleverna tittar sig nervöst omkring och ser ner i golvet. Någon elev dröjer kvar i korridoren utanför klassrummet istället för att gå in. Någon elev har med sig ett sällskap som moraliskt stöd. Oron, nervositeten och spänningen på uppropsdagen är påtaglig. Luften känns nästan elektriskt laddad. Jag har själv känt nervositeten vid dessa två upprop, dels som en nervositet inför min egen prestation som deltagande observatör, men också för att nervositeten från omgivningen har smittat av sig.

Under de första dagarna och veckorna utvecklar sig en social struktur i form av skolkoder om hur man betar sig mot varandra i klassen. Lärarna har förväntningar på eleverna. Eleverna har förväntningar på lärarna. Lärarna presenterar regler, som eleverna i sin tur reagerar på. Jag använder här ordet skolkod för att beskriva både de uttalade regler som finns i skolan – som att komma i tid, lyssna på läraren, ha med sig penna och böcker samt göra sina uppgifter – och de oskrivna och ofta outtalade regler om hur eleverna bör bete sig gentemot varandra och mot lärarna. Här ingår också oskrivna regler om hur en elev bör sitta på stolen i klassrummet och hur elever och lärare förväntas röra sig när de går i skolkorridorerna.

	SJÄLVBILD: Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan? (kapitel tre)	SKOLKODER: Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan? (kapitel fyra)	SYN PÅ KUNSKAP: Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan? (kapitel fem)
Centrala begrepp	Skam och stolthet.	Disciplinen och governmentality.	Passiv och aktiv.
Vem interagerar i skapandet? När och var utspelar sig aspekten i första hand?	Den enskilda eleven interagerar med andra elever samt med lärare i personliga möten under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med lärare/skolpersonal i skolan under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med läraren i skolan på lektionstid.
Vad är det som utvecklas i interaktionen?	Självbilden utvecklas genom känslor av skam och stolthet: "Vem är jag?"	Skolkoden utvecklas genom olika former av makt: "Hur bör en sån som jag agera i skolan?"	Synen på kunskap och medborgarideal samt relationen till det omgivande samhället: "Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?"
Hur verkar makten?	Makten verkar genom att identiteten formas i samspel med andra.	Makten verkar genom de uttalade och outtalade skolkoderna i skolan.	Makten verkar genom att forma bilden av hur världen är och borde vara.

FIGUR 8. ÖVERGRIPANDE ANALYSSCHEMA MED DE TRE ASPEKTERNA SJÄLVBILD, SKOLKODER SAMT SYNEN PÅ KUNSKAP OCH MEDBORGARIDEAL.

I kapitel tre skrev jag om självbilder och fokuserade därmed på den vänstra kolumnen i det övergripande analys-schemat som presenteras i Figur 8. I detta kapitel fokuserar jag istället på hur makten verkar i klassrummet och på skolkoderna, vilket finns beskrivet i kolumnen i mitten. Frågan ”Hur bör en sån som jag agera i mötet med skolan?” hamnar på så sätt i fokus. Jag kommer att visa att det är olika former av makt och olika skolkoder som verkar i de två klasserna. Makt är ständigt en del av medborgarskapandet, som jag skrev i inledningen. Här fokuserar jag särskilt på en syn på makt inspirerad av Foucault. Makten ses i detta perspektiv inte som en egenskap som innehas av en person, utan som ett handlande mellan människor, ”an action upon an action” (Foucault, 2000, s 340). Genom att studera hur makten ständigt återskapas i vardagens relationer mellan lärare och elever lär vi oss hur makten verkar. I maktrelationer har individen alltid valmöjligheter och genom motstånd blir maktrelationerna i klassrummet tydliga.

Skolkoderna fungerar som ett annat sätt att belysa hur medborgarskapandet sker i den svenska gymnasieskolan. I inledningen skriver jag om medborgarskap som ”a status, a feeling, and a practice” (Osler och Starkey, 2005, s 9). Status kan ses som det formella medborgarskapet som bland annat manifesteras genom rätten att rösta i val till riksdagen. Känslan (feeling) av tillhörighet till ett samhälle och hur den utvecklas diskuterades utförligt i kapitel tre. I detta kapitel fokuserar jag på utövandet (practice) av medborgarskapandet, det vill säga hur individer interagerar med andra, vilket beteende som anses önskvärt och möjligt i skapandet av en identitet som medborgare.

Medborgarnationen får inte sin identitet genom gemensamma etnisk-kulturella kännetecken utan genom medborgarnas praxis, deras aktiva utövande av sina demokratiska deltagar- och kommunikationsrättigheter (Habermas 1995, s 127 i Carlsson, 2006, s 29).

Makt enligt Foucault

Foucault ser makt som en del av relationen mellan människor. Makt är därmed inte en egenskap som en person kan ha, samtidigt som andra saknar makt. Makt finns med i alla möten mellan människor. Det är emellertid svårt att fånga en enkel definition av makt i Foucaults arbete eftersom han använder

flera olika typer av maktbegrepp, beroende på vad det är som studeras. Jag utgår här från tre olika former av makt som Foucault diskuterar: disciplinen, governmentality och pastoralmakt. Hans begrepp fungerar som verktyg som hjälper mig att förstå skolkoderna i de två klasser jag studerar.

Foucault menar också att makt och kunskap är intimt sammankopplade, men inte i första hand i den vardagliga betydelsen av talesättet ”kunskap är makt”. Istället visar Foucault i sina böcker att makten skapar kunskap. I ”Vansinnets historia” (Foucault, 2010) skriver han om hur de vansinniga behandlas på ett nytt sätt när de beskrivs på ett annat sätt av läkare, vetenskapsmän och samhälle. Kunskap är visserligen makt, men makt är samtidigt en möjlighet att skapa och omskapa verkligheten. På så sätt är makten också ständigt en del av relationen mellan lärare och elever. Nu kommer jag att presentera de tre formerna av makt lite närmare.

Disciplinen

Disciplinen⁸² är enligt Michel Foucault en maktteknologi som växte fram under den moderna epoken på 1800- och 1900-talen. Foucault beskriver utförligt i sin bok ”Övervakning och straff” (2003) hur disciplinen växer fram som maktteknologi i institutioner som fängelser, skolor och inom militärväsendet. Disciplinen verkar genom normer och normalisering. Kontroll, övervakning och träning gör att subjektet internaliserar normerna. Detta innebär att människor som ingår i relationer som är präglade av denna maktteknologi gång på gång tränas i att inordna sig i tydliga strukturer och att följa regler.

Disciplinen verkar genom fyra metoder, eller indelningar, som strukturerar livet: indelning av rum, indelning av tid, indelning av inläring i små steg samt den individuella kroppen som en del av en helhet.

⁸² Begreppet ”disciplinen” i bestämd form används i den version av ”Övervakning och straff” (Foucault, 2003), i översättning av C G Bjurström, som jag har använt. Jag har valt att följa översättarens exempel och konsekvent kalla denna maktteknologi för disciplinen i bestämd form.

Min beskrivning av disciplinen som maktteknologi utgår från Foucaults bok ”Övervakning och straff” (2003) och Roddy Nilssons bok ”Foucault: en introduktion” (2008).

Indelningen av rum diskuterar Foucault med hjälp av ”Panoptikon”, idén om ett fängelse där en vakt i ett vaktorn i mitten ska kunna övervaka samtliga fångar i celler som omger vaktornet i en cirkel. Eftersom rummen är begränsade och fångarna strikt indelade, samtidigt som cellen fritt kan granskas från vaktornet, kommer fångarna att styra sig själva. Själens blir på detta vis kroppens fånge. Fångarna begränsar sina rörelsemönster eftersom de vet att de kan vara övervakade av fångvaktaren. Blicken, eller förväntningar om den övervakande blicken, spelar på så sätt en viktig roll i disciplinen.

Indelning av tid handlar om att strikt schemalägga olika aktiviteter. Foucault diskuterar olika minutiösa scheman i skolor och fångelser, där det finns noga angivet vad elever respektive fångar ska göra minut för minut under en dag, med allt från uppstigning till måltider och böner. Den noggranna indelningen av tiden förstärker ofriheten, så att kroppens monoton påverkar även själen hos elever och fångar.

Indelning av inläring i små steg handlar om att dela upp aktiviteter i mindre enheter. Foucault diskuterar både militärskolor och andra skolor som exempel på detta. Genom att noggrant planera olika aktiviteter efter svårighetsgrad, kan en lärare dela in en stor klass av elever i mindre grupper. Först när en elev behärskar konsten att forma bokstäver på griffeltavlor, får eleven gå över till en grupp som får ägna sig åt att skriva av ord i anteckningsböcker och först därefter får eleverna forma hela meningar. Fokus hamnar därmed inte på inläring som en helhetsupplevelse, utan just på hur kunskap är något som förvärvas stegvis.

Den individuella kroppen som en del av en helhet, slutligen, handlar om vikten av att inordna sig i gemensamma aktiviteter. Foucault diskuterar den militära drillen och fångarnas gemensamma aktiviteter. Genom att göra aktiviteter gemensamt och i samma takt blir ett mönster normgivande och normalt.

Disciplinens fyra metoder samverkar för att skapa individer. När det finns tydliga regler om hur människor bör bete sig samt övervakningsrutiner och dokumentation, går det också att beskriva enskilda individer tydligare. Dokumenten kan visa om en fånge bryter mot regler i fångelse, eller om en elev inte lär sig skriva lika snabbt som sina jämnåriga. Därmed uppstår en individualisering av fången och eleven. Både fången som inte följer regler och eleven som ännu inte har lärt sig skriva blir en avvikare från normen om det normala. Genom jämförelser mot normer och mot genomsnitt skapas

individer med vissa egenskaper. Dessa individer upplever sig vara utsatta för en blick (gaze) som övervakar allt de gör. Fokus blir på individerna och deras avvikelser, medan makten som sådan blir osynlig. "Disciplinen frambringar sålunda kroppar som är undergivna och övade 'fogliga kroppar'", skriver Foucault (2003, s 130). Människor disciplineras genom kontroll, övervakning och träning.

Prov, läxförhör och diagnostiska test kan ses som en viktig del av disciplinen som maktteknologi. För det första ställs det ännu högre krav på att eleven blir en lydlig kropp under sådana provsituationer. Det blir ännu viktigare att sitta stilla, vara tyst och att bara koncentrera sig på de egna uppgifterna: det är inte tillåtet att kommunicera med sina klasskamrater som sitter precis intill. För det andra innebär prov och diagnoser att det skapas normer för vad det normala är (Foucault, 2003, s 185-195; Nilsson, 2008, s 90; Rose, 1996, s 74-75, 89-90).

Motstånd

Genom att göra motstånd mot disciplinen i skolan, skapar eleverna sig en egen identitet, en subjektivitet som Foucault kallar det (Nilsson, 2008, s 172). Eleverna visar också att de har en form av social kompetens. De förstår förutsättningarna för att lektionen ska fungera – lugn och arbetsro, att man lyssnar till läraren – och kommer sedan på ett sätt att göra lektionen ohållbar. Detta kan jämföras med det som Ann Wester (2008) ger uttryck för i sin avhandling "Hålla ordning, men inte överordning!". Hon betonar att eleverna är mycket socialt kompetenta. De vet därför hur och när de kan bryta reglerna för att göra uppror eller för att skapa sig en identitet och få social status i gruppen.

Det är genom revolten subjektiviteten (inte de stora männens utan den hos vem som helst) presenterar sig själv in i historien och ger den dess livsgnista (Foucault 2000a:452, i Nilsson, 2008, s 172).

Motståndet spelar därmed en viktig roll inom maktteknologin disciplinen, eftersom det är ett sätt att skapa sig själv. För elever i skolan blir revolten ett sätt att definiera sig själva på ett annat sätt. Istället för att vara en elev som har ett visst resultat på nationella proven, blir de nu kreativa elever som kan ifrågasätta lärarens lektionsprojekt.

Den dolda läroplanen

Foucaults beskrivning av maktteknologin disciplinen har mycket gemensamt med vad som ibland kallas ”den dolda läroplanen”, ett begrepp som myntades av Philip Jackson (1968) i hans studie ”Life in Classrooms”. En viktig del av denna dolda läroplan är att eleverna så ofta tvingas vänta. Donald Broady (1982) diskuterar den dolda läroplanen i Sverige i början av 1980-talet. Broady listar de krav som klassrumssituationen ställde på eleverna:

Kravet att arbeta individuellt.

Kravet att vara uppmärksam.

Kravet att kunna vänta.

Kravet att kontrollera sig motoriskt och verbalt.

Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter.

Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet (Broady, 1982, s 50).⁸³

Att ständigt bli avbruten i arbetet.

Att göra saker man inte är intresserad av eller ser någon mening med. Själva lektionssystemet, fyrtiominuterterrorn, gör att man börjar innan man vet riktigt varför och slutar innan man är färdig.

Att strunta i kamraterna runt omkring. Inbördes hjälp är fusk.

Att underkasta sig makt (Broady, 1982, s 49).⁸⁴

Alla elever i skolan anpassar sig inte till ”den dolda läroplanen” på samma sätt. Medelklassens ungdomar sätter sig vanligen i det pedagogiska T-et i klassrummet, det vill säga i raden längst fram eller i mitten av klassrummet, dit läraren riktar den mesta uppmärksamheten (Broady, 1982). De elever som inte behärskar den implicita skolkoden sätter sig istället långt ned i klassrummets hörn. Medelklassens ungdomar sätter sig därmed medvetet i det område av klassrummet dit läraren oftast riktar sin blick, för att tydligt visa att de behärskar skolkoden. Andra ungdomar hamnar istället utanför lärarens fokus och undviker därmed delvis den övervakande blicken.

⁸³ Dessa krav har Broady (1982) hämtat från Katarina Bauers och Karin Borgs observationsundersökning i danska skolklasser.

⁸⁴ Dessa krav är hämtade från Jackson (1968).

Governmentality

Governmentality är en annan form av makt som finns närvarande i skolan. Medan disciplinen är en form av maktutövning som kommer utifrån, där individen upplever sig vara granskad av ett vakande öga, är governmentality istället en form av makt som kommer inifrån. Det är individen som styr sig själv.⁸⁵

Governmentality är en sammansättning av orden *government* och *mentality*. Governmentality handlar om hur styrning i dagens liberala samhällen är beroende av individers självstyrning (Foucault, 2000, s 201-222). Nikolas Rose utvecklar begreppet, bland annat i sin bok "Inventing Our Selves" (Rose, 1995, 1996). Rose menar att governmentality hänger intimt samman med liberalismens och psykologins framväxt. För att kunna styra ett samhälle utan att styra för mycket gäller det att ha kunskap om medborgarna, att lita på dem tillräckligt för att låta dem styra själva, men också att få dem att styra sig själva till att göra det rätta, genom att få dem att lita på auktoriteter (Rose, 1996, s 67-80). Governmentality fungerar enligt Rose med övertalning istället för tvång och genom att lyfta fram skillnaden mellan hur livet är och hur mycket bättre människor tror att det skulle kunna bli (Rose, 1996, s 73). Det handlar om att styra människor genom frihet (Rose, 1996, s 16). Vi blir tvingade till frihet i dagens samhällen. Vi blir tvingade att välja.

The forms of freedom we inhabit today are intrinsically bound to a regime of subjectification in which subjects are not merely 'free to choose', but obliged to be free, to understand and enact their lives in terms of choice under conditions that systematically limit the capacities of so many to shape their own destiny. Human beings must interpret their past, and dream their future, as outcomes of personal choices made or choices still to make yet within a narrow range of possibilities whose restrictions are hard to discern because they form the horizon of what is thinkable. Their choices are, in their turn, seen as realization of the attributes of the choosing self – expressions of personality – and reflect back upon the individual who has made them. The practice of freedom appears only as the possibility of the maximum self-fulfillment of the active and autonomous individual (Rose, 1996, s 16-17).

⁸⁵ I beskrivningen av governmentality utgår jag från Foucault (2000), Rose (1995, 1996), Cruikshank (1999) och Öhman (2007). Öhman studerar lektioner i "Idrott och hälsa" i avhandlingen "Kropp och makt i rörelse" och använder governmentality som teoretiskt verktyg för att studera hur eleverna formar en uppfattning om sig själva.

Governmentality blir en form av maktutövning som förlägger ansvaret för att skapa ett lyckligt eller gott liv på individen. Det är individen som med hjälp av experternas råd ska skapa sitt liv. Ett samhälle som genomsyras av normer om governmentality betonar inte samhällets ansvar att skapa strukturer som ger ett lyckligt eller gott liv. I och med att ansvaret ligger på individen kan det också ses som individens fel när livet inte blir gott och lyckligt. Det är individens ansvar att göra rätt val. Om något går fel är det då lätt att se det som att individen bär ansvaret.⁸⁶ Cruikshank (1999, kapitel två och tre) skriver om att det liberala, demokratiska samhället har behov av medborgare som själva tar ansvar för sitt liv. Det är därför det har utvecklats olika medborgarteknologier (technologies of citizenship) för att skapa sådana medborgare.

Om det inom maktteknologin disciplinen handlar om att **göra** det rätta, handlar det inom governmentality istället om att **vilja** göra det rätta. Individerna ska inte längre styras av andra, utan styras av sig själva (Öhman, 2007, s 75). För att kunna styra sig själva är det viktigt att individerna litar på experter i samhället, såsom till exempel psykologer, läkare, lärare, nutritionister och personliga tränare.

Kropp och själ

En viktig del av governmentality handlar om vår relation till kroppen. Kroppen ses som ett uttryckssätt för oss som individer och vi kan skapa oss själva genom en viss diet eller en träningsform (Rose, 1996). Marie Öhman skriver i sin avhandling "Kropp och makt i rörelse" om lektioner i idrott och hälsa, där eleverna tränas att ta ansvar för sin egen skull (Öhman, 2007).

Vare sig makten eller individen ska förstås som något separat. Vi kan inte tänka oss makten utan individen, och inte individen utan makten, de är inte åtskiljbara. Om vi handlar i linje med något vedertaget och etablerat, exempelvis med det som anses vara hälsosamt – ta en joggingtur och äta morötter – kan vi uppfatta oss själva som hälsosamma individer. Samtidigt upprätthåller vi aktivt en viss hälsodiskurs och blir på så sätt bärare av en viss maktordning. Den självklara och vedertagna hälsodiskursen förs vidare genom våra egna handlingar. Våra handlingar blir det

⁸⁶ Jämför Cruikshank (1999, kapitel två och tre) som utgår från Foucaults begrepp biomakt och skriver om att självhjälp (self-help) och empowerment ska ses som nya tekniker för att styra medborgarna. Medborgarna blir inte fria genom empowerment, istället ingår de i nya maktrelationer med frivilligorganisationer och tjänstemän.

sätt på vilket makten transporteras. Vi internaliserar vissa kunskaper, sanningar och normer och för dem vidare. En viktig innebörd av detta är att vi inte kan säga var makten börjar eller slutar, eller var den är lokaliserad. I den foucaultianska ansatsen betraktas makt som inbäddad i varje social praktik genom att den finns i våra handlingar. Att studera makt i detta perspektiv innebär att studera handling och studeras handling inbegrips makt (Öhman, 2007, s 71).

Vårt förhållande till våra kroppar blir på så sätt en viktig del av makten. En analys grundad på begreppet governmentality visar hur liberala samhällen fungerar genom styrning och självstyrning (Nilsson, 2008, s 128-134). Det handlar om olika "technologies of the self" som ger individer möjlighet att förvandla sig själva – sina själar och sina kroppar – för att uppnå lycka, visdom och perfektion (Foucault, 1997, s 225).

Governmentality kan också förstås som en förberedelse för politisk makt. De som underordnar sig självstyrning kan också bli individer som är bättre lämpade att ha makt över andra.

För att inte bli omåttlig eller våldsam, för att undgå både tyrannisk maktutövning (över andra) och att själen tyranniseras (av sina begär), måste den som ska utöva politisk makt äga makt över sig själv som sin egen princip för inre reglering (Foucault 2002b:76 i Nilsson, 2008, s 139).

Pastoralmakt

En tredje form av foucaultiansk makt som jag använder för att analysera skolkoder är pastoralmakt. Pastoralmakten som maktteknologi utvecklades tidigare än både disciplinen och governmentality. Den utvecklades som en relation mellan prästen och hans församling i den tidigkristna epoken och liknas med relationen mellan en herde och hans flock. Det är fyra delar som är centrala i denna pastoralmakt. Herden måste ha ett stort ansvar för varje medlem av sin flock. Herden måste åtlydas av flockens medlemmar. Herden måste känna varje medlem av sin flock väl. Herden måste se till att den enskilde arbetar för sin egen frälsning (Foucault, 2000, s 333). En mycket viktig del av maktrelationen mellan herde och flock är bekännelsen.

For Michel Foucault, confession was the diagram of a particular form of power (Foucault, 1978b). The truthful rendering into speech of who one is and what one does – to one's parents, one's teachers, one's doctor, one's lover – was both

identifying, in that it constructed a self in terms of a certain norm of identity, and subjectifying, in that one became a subject at the price of entering into a certain game of authority (Rose, 1996, s 96).

Trots att pastoralmakten, enligt Foucault, utvecklades redan i den tidigkristna epoken som en relation mellan en präst och hans församling, så spelar den en viktig roll även i dagens samhälle och i relationer utanför religiösa församlingar. Exempel på detta är relationen mellan en patient och en psykolog eller läkare. För att psykologen ska kunna hjälpa patienten krävs att psykologen känner patienten väl och att patienten aktivt deltar i terapin, till exempel med kognitiv beteendeterapi. Motsvarande relation kan också finnas mellan en motionär och en personlig tränare, där motionären måste lyda tränarens råd.

Disciplinen, governmentality och pastoralmakten utgör tillsammans de verktyg som jag kommer att använda för att analysera skolkoderna i de två klasserna. Under mina fältstudier i IV-klassen var det tydligt att disciplinen var närvarande, när lärarna försökte få eleverna att göra saker som de inte ville. I samhällsklassen är det istället governmentality som verkar.

Disciplinen och den uttalade skolkoden i IV-klassen

”Sitt stilla och var tysta!”

Lärarna i IV-klassen berättar för mig att de arbetar mycket med att få eleverna att lära sig hur de förväntas bete sig i skolan: att komma i tid, räcka upp handen, ha med sig böcker och penna samt att inte prata när man inte har ordet. Om eleverna klarar av detta kan lärarna lämna en rekommendation som gör det lättare för dem att bli antagna på det gymnasieprogram där de vill gå. I klassrummet ägnas också mycket tid åt att prata om ordningsfrågor som att stänga av mobilen, läsa läxor och vara tysta när läraren pratar.

Birgitta började med att presentera sig. Jonas gick genom schemat för de närmaste två dagarna med kompletteringar från Lars och Birgitta. Lars talade mest under lektionen. Han hade en mycket hög och bestämd röst och en allvarsam min. Lars gick genom ordningsregler om närvaro, ”håll koll på dina grejer” och håll tiderna.

Birgitta kompletterade med lite information då och då. Hon talade med en röst som inte var lika högljudd och mildrade ofta det som Lars sa, bland annat hur stränga reglerna för närvaron var. Det fanns inte ett bestämt antal timmar som man fick vara frånvarande innan det rapporterades till CSN, istället skulle lärarna prata med eleverna.

Medan Lars talade om reglerna kom jag och tänka på målningen ”[Blir Du lönsam,] lille vän?” Eleverna satt och stirrade ner i bänken och gled allt längre ned på stolen [...] Någon tittade ut genom fönstret (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Denna betoning på regler som att komma i tid, vara tysta och ta med sig penna, påminner mycket om maktteknologin disciplinen. Lärarna kontrollerar elevernas närvaro och övervakar dem på väg till matsalen. Lärarna tränar dem i konsten att behärska skolkoden genom att hela tiden påminna och tjata om samma saker. Det är lätt för ungdomarna att förstå vad som förväntas av dem, även om det inte alltid är lätt för dem att leva upp till kraven.

Det är mycket tid, kraft och talutrymme som ägnas åt dessa uppmaningar och de elever som redan uppfyller dessa krav blir uttråkade och frustrerade av att ständigt höra samma tjat. Jag tolkar detta som en öppen disciplinering av kroppen som lärarna försöker genomföra, men det blir samtidigt just ett försök att disciplinera, eftersom eleverna ständigt gör motstånd. Lärarna litar inte på elevernas egna inre förmåga att ta ansvar, utan försöker istället använda tvång och hot om konsekvenser för att få eleverna att följa skolkoden. Eleverna får höra att de kan bli utkörda ur klassrummet om de inte följer lärarnas instruktioner. De kan få sitt studiebidrag indraget om de inte är närvarande i skolan. Mobiltelefoner kan beslagtogs under skoltid.⁸⁷

Vissa elever anpassar sig till reglerna – eller var anpassade redan från början – och får belöning i form av godkänt i kärnämnen och därmed en möjlighet att gå en annan utbildning, ett ”vanligt” gymnasieprogram eller i alla fall PRIV (programinriktat individuellt program, där eleverna läser flera ämnen tillsammans med elever från nationella gymnasieprogram). Andra når inte upp till kraven och får därför stanna kvar på samma IV-program eller gå ett

⁸⁷ Jämför Granath (2008) som refererar till Basil Bernstein och skriver om olika disciplineringstekniker i skolan. De disciplineringstekniker som IV-klassen möter påminner mest om det Granath beskriver som 1800-talets pedagogik (Granath, 2008, kap 2).

annat IV-program. Möjligheten att slippa ut från skolans disciplinering ges inte.

Disciplinen är, som sagt, en maktteknologi som verkar genom fyra metoder: indelning av rum, indelning av tid, indelning av inläring i små steg och den individuella kroppen som en del av en helhet (Foucault, 2003, s 143-170). Samtliga dessa indelningar förekommer i IV-klassen. Eleverna får lära sig att vara i rätt klassrum vid rätt tidpunkt för att kunna delta i undervisningen på lärarnas premisser. Det är viktigt att komma i tid och det räcker inte att vara på skolan, utan det gäller även att vara i rätt klassrum. Lärarna har bestämt att den som kommer för sent inte får komma in i klassrummet förrän lektionen är slut, men ibland görs undantag från denna regel. Inläringen sker också i små steg, till exempel i matematiken, där klassen arbetar i läroböcker som delar in uppgifterna i olika tematiska kapitel, ett om bråk, ett annat om procentsatser och så vidare. Även i svenskan sker inläringen i små steg, till exempel då eleverna arbetar med en lärobok i grammatik, Ordbyrån, där ett avsnitt behandlar adjektiv och ett annat verb.⁸⁸ När det gäller att se den individuella kroppen som en del av en helhet handlar det om att anpassa sig efter andra i skolan, att gå tillsammans bort till lunchmatsalen för att äta, att sitta på sin plats i klassrummet och att samarbeta med andra på fotbollsplanen när de har idrott.

Kroppshållningen i klassrummet är också en del av denna disciplinering av kroppen. Killarna i IV-klassen vill framstå som nonchalanta och ointresserade av skolan, för att inte deras självkänsla ska skadas lika mycket av misslyckanden i skolan.

Den uttalade skolkoden kan också jämföras med den dolda läroplanen. Det är just detta som lärarna kämpar med att lära eleverna i IV-klassen. De ska lära sig att inordna sig i skolans struktur. Den viktigaste skillnaden jämfört med den dolda läroplanen är att läroplanen inte är dold i IV-klassen. Lärarna pratar öppet med mig om att det är just detta de vill lära eleverna, och det är också uppenbart för ungdomarna i och med tjetet, uppmaningarna och

⁸⁸ Även i samhällsklassen förekommer förstås indelning av inläring i små steg, men i samhällsklassen ligger betoningen framför allt på inläring genom tematiska arbeten, vilka ofta sträcker sig över flera ämnen. En utförligare diskussion om detta finns i kapitel fem i avhandlingen.

förmaningarna.⁸⁹ Viktor berättar i sitt minnesarbete om svårigheten med att anpassa sig till skolkoden i IV-klassen. Han lyfter också fram det element av kollektiv bestraffning som så ofta är närvarande. Flera elever drabbas för att ett fåtal missköter sig. Detta gäller inte minst tvånget att lyssna på långa förmaningar som inte rör en själv.

Viktor

Det finns dagar i skolan då man vill jobba och det finns dagar när man är lat. I vår skola har vi fyra lärare, men en av dem har visat sina svaga sidor för eleverna.

Nu händer det varje dag att eleverna är för störiga i klassrummet så att vi inte kan jobba eller så att hon inte orkar med oss och säger att alla får gå hem. Alla vi andra får betala för att en eller tre elever är störiga.

En mening som nästan alla elever hatar att höra när vi inte har gjort något, är "Varför måste ni ...". (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007)

Detta ständiga prat om elevernas beteende gör att fokus hamnar på eleverna och deras brister. En annan möjlig tolkning är att det inte i första hand är eleverna som har misslyckats, utan att skolan har misslyckats med att ge eleverna en bra grundskola. I en grundskola där eleverna får stöd och hjälp redan tidigt hade kanske samma elever lyckats få godkänt i svenska, engelska och matematik.⁹⁰ Detta kan ses som en klassisk diskussion inom samhällsvetenskapen som handlar om aktör och struktur.⁹¹ Är det aktörer som har makten att påverka inom den första maktdimensionen? Är det strukturer som

⁸⁹ Självklart vill lärarna dessutom att eleverna ska lära sig svenska, engelska och matematik, så att de klarar av att få godkänt i dessa ämnen, men det diskuteras mer utförligt om pedagogik och synen på kunskap i kapitel fem av avhandlingen.

⁹⁰ I sammanhanget tycker jag också att det är viktigt att nämna att betygssystemet spelar en viktig roll. Det krävs att det finns ett betygssystem med betyget "icke godkänd" eller "underkänd" för att det ska finnas elever som inte får godkänt i svenska, engelska och matematik. Cecilia Arensmeier och Ann-Sofie Lennqvist Lindén vid Örebro universitet bedriver ett forskningsprojekt kring vilken betydelse olika betygssystem får för elever som presterar sämst ("Örebro universitets hemsida.,"). Jag ser fram emot att läsa deras arbete.

⁹¹ Jämför L. Lundquist (1987).

styr och har makten? Det är också en klassisk motsättning mellan liberaler och vänsterdebattörer.

Ett sätt att tolka och förstå IV-programmets funktion i den svenska gymnasieskolan, är att utgå från Foucaults begrepp ”den skändliga klassen”. I samma bok som Foucault utvecklar disciplinen som maktteknologi, det vill säga i ”Övervakning och straff” skriver han om den skändliga klassen i en skola. Elever som inte uppförde sig eller som inte levde upp till skolans krav på prestationer hamnade i denna klass. Den skändliga klassen var en del av ett straffsystem som ”jämför, differentierar, hierarkiserar, förenhetligar och utesluter. Kort sagt det normaliserar” (Foucault, 2003, s 184). Den skändliga klassen fyllde en funktion som avskräckande exempel för övriga elever på skolan. IV-klassen kan ses som att den fyller samma funktion i skolsystemet. När IV-klassens elever ses som farliga, dumma och skämmiga, kan övriga elever känna sig stolta och normala.

Gunilla Ingestad drar liknande slutsatser i sin avhandling ”Dokumenterat utanförskap” om skolbarn som inte når målen (Ingestad, 2006). Ingestad skriver om att grundskolan försöker hjälpa eleverna genom att skilja dem från klassen på olika vis, men trots detta ”tragglande” lyckas eleverna inte få godkänt och hamnar på individuella programmet (Ingestad, 2006).

Under mitt fältarbete i IV-klassen blir det uppenbart att skolan arbetar med att skilja de barn som inte når målen från övriga elever. I kapitel tre skrev jag om hur IV-eleverna på olika sätt försöker hantera den skam som är associerad med IV-programmet, men att de samtidigt lyssnar till lärarnas prat om IV som en möjlighet. Eleverna i IV-klassen får ständigt lyssna på tjat om skolkoden. De skiljs därmed ut från normala elever, eftersom de ständigt får höra förmaningar och eftersom de inte har fått godkänt i svenska, engelska och matte. Det är först om de anpassar sig till disciplinen som eleverna ges möjlighet att gå ett annat gymnasieprogram.

Anpassning till och motstånd mot den uttalade skolkoden i IV-klassen

”Om en stör i klassen så börjar alla störa sig och jag är faktiskt en av dem”

I många situationer anpassar eleverna sig till disciplinen i IV-klassen. De sitter stilla i klassrummet, de kommer i tid och de gör de uppgifter som lärarna säger åt dem att göra. I andra situationer gör eleverna dock motstånd.

Anpassning till disciplinen

De första veckorna av terminen blir jag förvånad över hur lätt eleverna anpassar sig till skolans regler. Jag tänker att de flesta av dem har gått nio år i skolan och när de inte har lyckats nå upp till godkänt i kärnämnen, får de ytterligare ett år med samma pedagogik. Detta är förstås inte hela sanningen. Flera av eleverna i IV-klassen har inte gått nio år i svensk grundskola och flera av dem behärskar inte svenska språket till fullo.⁹² Samtliga har dock tidigare erfarenheter från svensk skola och den första tiden är jag förvånad över hur väl ungdomarna anpassar sig efter skolans regler i klassrummet. De sitter tyst och stilla på stolarna och gör diagnostiska prov i svenska, engelska och matematik.

Jonas går iväg med sju killar till det lilla klassrummet för att göra två svenskprov. Jag följer med och sätter mig längst ned i mitten.

Jonas hade en diktamen med klassen. Han läste upp meningar och upprepade sedan ett ord från meningen som eleverna skulle stava till. Det var totalt 50 ord. Efter 10 ord kom Zamir in i rummet. Killarna frågade flera gånger om vad det var för ord Jonas hade sagt. Jag satt och tecknade i mitt block [...]. På slutet bad Jonas klassen att läsa genom orden och ställa frågor om de ord de var osäkra på. Ingen ställde

⁹² Flera är födda i andra länder än Sverige och har flyttat till Malmö av olika skäl. Några flyttade hit från Polen för ett par år sedan för att föräldrarna skulle få arbete. Andra flyttade från Irak till andra arabländer och sedan vidare till Sverige. Ytterligare andra började i den svenska skolan, men flyttade sedan utomlands i ett år eller två för att därefter återvända.

några frågor och det verkade inte heller som om eleverna läste orden (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).⁹³

Utifrån elevernas resultat på de diagnostiska proven skapar lärarna en uppfattning av eleverna både som individer och som grupp. Vem hör hemma i den starka gruppen i matematik? Vem hör hemma i den svaga gruppen? Vem är bäst i gruppen? Vem är sämst? I enlighet med Foucaults resonemang kan vi se dessa diagnostiska prov som en del av disciplinen. Individerna blir objekt för kunskap, eftersom lärarna samlar in uppgifter om dem. De blir individer eftersom de kan kartläggas och jämföras med andra. Lärarna fyller funktionen av den granskande blicken som spelar en så viktig roll i disciplinen. De granskar elevernas resultat under examinationen och diagnosprovet. Lärarnas blick granskar också eleverna genom att rätta proven.

Kaos på en lektion i engelska

Eleverna gör också motstånd mot skolkoden. Detta märks bland annat på en lektion i engelska, några veckor in på terminen. Det är första gången som ungdomarna gör så mycket motstånd mot skolkoden att läraren bestämmer sig för att köra ut elever från klassrummet.⁹⁴

Efter lunchen ska [den ena gruppen] ha först engelska och sedan svenska med Birgitta. Lektionen börjar kl 13.15. Det är 14 elever i klassrummet, placerade enligt bilden nedan. Birgitta frågar hur många som inte har fått boken i engelska. Två personer räcker upp handen och Birgitta går ut ur rummet.

⁹³ Denna beskrivning av en lektion med ett diagnostiskt prov i IV-klassen kan jämföras med en motsvarande situation i samhällsklassen som kommer lite senare i detta kapitel. I IV-klassen tittar eleverna inte genom sina prov, medan eleverna i samhällsklassen tar vara på möjligheten att förbättra sitt resultat genom att titta på provet igen.

⁹⁴ I Bilaga 3 har jag lagt in placeringscheman som visar var eleverna sitter under denna lektion. Eleverna byter plats flera gånger under lektionen och dessa placeringscheman är tänkta att hjälpa läsaren att se hur eleverna sitter i klassrummet.

Då petar Jonte på Arons jacka, när Aron sitter framför Jonte vänd framåt.⁹⁵ Aron blir upprörd. Han reser sig upp och vänder sig mot Jonte, som sitter kvar. Aron är hotfull och frågar vad Jonte håller på med. Nikolaj säger något i stil med att han bara flippar. Aron lutar sig ännu närmre Nikolaj och Jonte och lyfter deras bänkar. Nikolaj reser sig och böjer sig hotfullt fram emot Aron. Drago reser sig och tittar hotfullt på Nikolaj och Jonte. Smockan hänger i luften.

Jag är osäker på hur jag ska bete mig när grälet trappas upp. När de tre killarna har rest sig upp, ställer jag också mig upp och tänker att nu är det så hotfullt att jag borde lägga mig i. Jag tar några steg framåt i klassrummet.

Céline reser sig snabbare och går fram och ställer sig mellan Aron och Jonte. Samtidigt kommer lärare in i klassrummet. Först kommer Jan. Han går fram till de bråkande killarna. Bakom Jan kommer Birgitta och Jonas. Jan säger åt Nikolaj att sätta sig vid bänken framför mig. Nikolaj säger att han inte har gjort något. Jan säger att det struntar han i, du får gå och sätta dig där. Nikolaj byter plats. Jan säger åt Jonte att sätta sig vid bänken bakom Gustav (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Genom bråket protesterar eleverna mot lärarens auktoritet och skolkoden som säger att de ska sitta tyst och stilla i klassrummet. Därigenom skapar de sig själva som individer. Det är också ett sätt att skapa en rollfördelning inom klassen. Vem är stark och farlig? Vem ska man akta sig för?

Under hela lektionen fortsätter denna kamp mellan läraren och klassen. Disciplinen verkar visserligen genom att eleverna stannar i rummet och därmed befinner sig på rätt plats, men samtidigt ifrågasätter eleverna ständigt läraren.

Det är svårt för den kvinnliga läraren att upprätthålla auktoriteten i IV-klassen, eftersom makten i IV-klassen ofta verkar genom ett hot om våld. I de flesta fall är detta hot outtalat, men ibland utbryter slagsmål. Det är delvis fysisk styrka som ger respekt och auktoritet i samspelet i IV-klassen. Den kvinnliga lärarens auktoritet ifrågasätts på grund av hennes bristande fysiska

⁹⁵ Detta kan ses som en fortsättning på en incident under förmiddagens lektion, då Jonte petade på Arons jacka med en blyertspenna. Då kom rektorn snabbt in genom dörren och sa till Jonte att en penna är till för att skriva med. När jag pratar med rektorn vid ett annat tillfälle talar hen om vikten av att skapa en personlig relation med eleverna på skolan. Om hen inte har träffat dem och pratat med dem redan vid terminsstart, kan hen inte heller nå fram till dem när något allvarligt inträffar. Rektorn tittar ofta in i klassrummet och hälsar på eleverna.

styrka i förhållande till de bråkande killarna i klassen. Bråket avvärs genom att tre lärare går in i klassrummet. De manliga lärarna hävdar sin auktoritet gentemot eleverna genom att använda sina kroppar. De sträcker på sig, ställer sig nära de bråkande killarna och pekar med hela armen när de vill att eleverna ska sätta sig på en annan plats. Först när eleverna sitter ned, går de manliga lärarna ut ur klassrummet.

Den kvinnliga läraren upplever inte att hon kan få samma respekt från killarna som hennes manliga kollegor får. Hon berättar att hon är rädd för eleverna. Under den lektion som beskrivs här väljer hon att hålla dörren till klassrummet öppen. Efter lektionen berättar hon för mig att det är för att de andra lärarna och rektorn ska kunna höra vad som händer i klassrummet.

I klassrummet arbetar läraren Birgitta för att börja lektionen. Hon vill att eleverna ska ha var sin lärobok i engelska framför sig och att de ska lyssna på en text från boken, men alla elever ställer inte upp på hennes lektionsprojekt.

Céline sätter sig bredvid Hampus igen. Birgitta delar ut de två böcker som hon har hämtat. Nu är det fler elever som inte har fått böckerna. Birgitta frågar flera gånger, med olika formuleringar, hur många fler som behöver böcker. Céline och Hampus säger att hon frågar för många gånger. Det är väl bara att fråga en gång och sedan gå och hämta. Birgitta går och hämtar fler böcker. När Birgitta kommer tillbaka, säger hon att det är dags att lyssna på texten som de har haft i läxa. Birgitta frågar om någon har lyssnat på texten från CD-skivan hemma. Céline säger att hon har försökt med tiotusentals spelare hemma, men det går inte. Det måste vara fel på hennes skiva. Kunde Birgitta försöka spela skivan här i klassrummet? Birgitta säger att det inte går eftersom CD-spelaren inte fungerar på denna spelare. Hampus säger att det är så dåligt att skolan inte har någon CD-spelare som fungerar. Då får man ju köpa en ny. Céline frågar varför vi ska lyssna på texten, när vi redan har haft den i läxa. Hon har ju översatt den och allt. Birgitta säger att nu ska vi lyssna på texten (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Det är mycket svårt för läraren att få eleverna att göra som hon säger. De lyssnar inte på henne och de säger emot henne. Även här handlar det om att ifrågasätta läraren och skolkoden. Eleverna skapar sig själva gentemot läraren som någon som inte bara tar skit. Samtidigt handlar det om ett samspel mellan en tjej och en kille. De är nyfikna på varandra och visar upp sig för varandra genom att agera gentemot läraren. Jag tolkar detta samspel som en del av det

som Anders Garpelin (2003) kallar klassbildningsprocessen.⁹⁶ Det skapas olika sociala grupperingar i klassen. Samspelet under engelsklektionen ger en viss inblick i hur olika grupper bildas i klassen. Céline och Hampus samspekar och blir vänner. De går ut och röker tillsammans under de närmaste dagarna. Inom kort lämnar dock Hampus klassen och Céline får söka andra att umgås med i skolan.

I klassrummet händer många olika saker på samma gång. Alla elever är inte delaktiga i ifrågasättandet av läraren. Vissa elever blir vänner genom att hjälpa varandra, istället för att bråka med läraren.

Samtidigt sitter killarna vid bordet bredvid mitt och småpratar. Valentin har inte någon penna och frågar först Birgitta om hon har en penna. Birgitta säger att hon inte har någon penna. Yusuf tar sin penna och bryter den i två delar. Valentin tackar Yusuf för hjälpen. Båda går fram och vässar sina pennor (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Lärarna har vid ett av sina informella möten gemensamt beslutat att de i år inte ska låna ut pennor till eleverna. De måste lära sig att själva ha med de saker de behöver för att klara undervisningen, tycker lärarna. Tidigare år har det funnits en burk med pennor som eleverna kunde låna ur, men lärarna tycker inte att det har fungerat bra och vill nu försöka på ett annat sätt. Detta kan ses som ett sätt att genomföra skolkoden, att tvinga eleverna att ta ansvar i skolan och i förlängningen att ta ansvar för sina egna liv.

Utdraget med Yusuf som delar sin penna med Valentin handlar också om att skapa sig själv som den goda kompisen. Ungdomarna inser nödvändigheten av att ha en penna för att kunna delta i lektionen och är solidariska mot varandra genom att först dela på en penna och sedan tillsammans gå fram och vässa dem. Även detta kan ses som ett uttryck för den gruppbildningsprocess som Garpelin skriver om (2003). Valentin och Yusuf blir vänner och umgås i skolan. De sätter sig bredvid varandra i klassrummet.

Till slut lyckas läraren börja med sitt lektionsprojekt och startar bandet som hon vill att eleverna ska lyssna på, trots elevernas protester. Eleverna är dock aldrig helt tysta.

⁹⁶ Se Garpelin (2003) som skriver om klassbildningsprocesser, det vill säga om hur högstadiungdomar genom socialt samspel skapar grupper i klassen och eventuellt även en klassgemenskap.

Medan bandet spelas upp är det småprat i klassrummet. Jag som sitter längst ned har lite svårt att höra allt som sägs på bandet. När bandet är slut, ber Birgitta eleverna att läsa texten högt. Det är småprat och protester medan Birgitta talar och eleverna läser. När det är Yusuf's tur att läsa, stakar han sig och det går väldigt långsamt. Drago börjar skratta högt och klaga på att det går för långsamt. Aron flinar lite han med. Birgitta säger att det tar olika lång tid för människor att läsa och att man ska respektera varandra och inte skratta. Yusuf läser igen. Drago och Aron skrattar igen. Céline börjar säga till Drago att han ska vara tyst och inte skratta. Drago säger emot. Hampus instämmer först med Céline om att man inte ska skratta åt sina kompisar. Birgitta säger till alla att vara tysta så att Yusuf kan fortsätta läsa. Céline fortsätter att prata. Hon säger emot Drago och Aron. Sen börjar Hampus också säga emot Céline och Céline och Hampus knuffas. Under tiden har andra elever läst från texten och Birgitta ber eleverna att översätta till svenska. Birgitta säger till Céline att vara tyst och ber henne sätta sig vid bänken bakom Aron och Drago. Nu börjar någon kasta suddgummin. Birgitta ber Céline att översätta texten. Céline blir tyst och säger att hon måste tänka först. Drago börjar "tracka" henne om att hon ska börja översätta någon gång. Birgitta säger enskilda ord från meningen som Céline ska översätta. Céline är upprörd. Hon tittar sig omkring i klassrummet och säger att hon inte är dum i huvudet, men hon behöver tid för att kunna översätta. Då och då flinar hon till lite grann. Hon böjer sig över boken och tittar på texten. Hampus trackar också henne från andra sidan gången. När hon sätter sig upp igen upprepar hon att hon inte är dum i huvudet, men att hon behöver mer tid. Birgitta ger ordet till Gustav istället som översätter texten snabbt och ordagrant, men inte riktigt anpassat efter sammanhanget. Gustav ser sig stolt omkring i klassrummet när han är färdig (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Även här handlar det om att skapa sig själv i klassrummet och att fastlägga en maktstruktur. Vem vågar säga emot läraren? Det handlar också om att undvika skammen i att vara dum. Det är pinsamt att läsa för klassen, speciellt om man inte är bra på det. Det är en lek med läraren och en lek med varandra, men det finns en viktig udd av allvar i leken. Det handlar om att fastställa hackordningen i klassen, om att protestera mot läraren, och att inte framstå som dum.

I IV-klassen finns inga ”pluggisar”, även om det finns flera exempel på att eleverna vill lämna olika stort utrymme åt lärarens lektionsprojekt.⁹⁷ Under den lektion i engelska som jag beskriver ovan finns det elever som inte gör mycket väsen av sig. Samira och Elin finns inte med alls i mina anteckningar från lektionen, eftersom de sitter tyst och stilla och gör som läraren säger. Även de tre killarna längst bak i klassrummet – Yusuf, Erik och Valentin – följer lärarens instruktioner och ställer upp på hennes lektionsprojekt. För dessa elever blir det mycket väntan i klassrummet. Under en så stökig lektion som denna engelsklektion, blir det mycket tid av väntan för de elever som följer skolkoden.⁹⁸ Bråket mellan Aron, Jonte och Nikolaj, springet ut och in i klassrummet för att hämta böcker samt Célines och Hampus protester gör att det tar tid innan klassen börjar lyssna på skivan. När klassen sedan turas om att läsa och översätta den engelska texten, avbryts lärarens lektionsprojekt igen. Denna gång av Drago och Aron som skrattar åt sina klasskamrater, liksom av Hampus och Céline som fortsätter att bråka med varandra, halvt på skoja och halvt på allvar.

Kaoset fortsätter under hela engelsklektionen. Céline och Drago bråkar så mycket att Birgitta försöker köra ut dem ur klassrummet. Drago går ut. Céline vägrar och får sitta kvar. Eleverna där framme tittar ut genom fönstret som leder ut i korridoren. Jag tolkar det som att Drago står där ute och gestikulerar till eleverna i klassrummet.

Nikolaj har fått persiennpinnen skickad till sig från Jonte. Nikolaj sitter och leker med den, böjer den och snurrar på den. En bra bit in på engelsklektionen lyfter han pinnen, som om han måttar mot Hampus rygg, som sitter framför Nikolaj. Då säger jag till Nikolaj att du kan ju skada honom om du slår honom. Efter rasten byter Nikolaj plats och sätter sig bredvid Jonte och därmed längre bort från mig (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Lektionen i sin helhet kan ses som ett tydligt exempel på hur makten verkar genom relationen mellan lärare och elever, där läraren försöker få eleverna

⁹⁷ Jämför Garpelin (2003) som skriver om att olika grupper i klassen kan ha olika syn på hur viktiga lärarens lektionsprojekt är. De som i Garpelins bok beskrivs som pluggisar vill ge ett stort utrymme åt lärarens lektionsprojekt, medan de som beskrivs som stökiga istället har egna projekt som de vill genomdriva under lektionerna, till exempel att prata med varandra eller skoja med läraren (Garpelin, 2003).

⁹⁸ Jämför Broady (1982) och Jackson (1968) som ser väntan som en viktig del av den dolda läroplanen.

att anpassa sig till skolkoden om att sitta still och vara tysta och därmed att bli en lydiga och disciplinerad kropp i skolan. Eleverna gör motstånd mot läraren. Deras kroppar är inte lydiga. De stannar inte på sina platser. De använder kroppen för att röra sig hotfullt mot varandra och för att flytta på bänkar. Genom motståndet blir det emellertid också tydligt vilka krav det är skolan ställer på eleverna.

Motståndet visar också att det är en tydlig uppdelning mellan läraren och eleverna. Eleverna håller ihop gentemot lärarna och lärarna bildar en gemensam front gentemot eleverna. Detta kan jämföras med det som Jonas Frykman (1998) skriver i sin bok "Ljusnande framtid!". Frykman menar att det är viktigt med en tydlig gränsdragning mellan lärare och elever för att skapa möjligheter för eleverna att göra en övergång från de okunniga till de kunniga (Frykman, 1998). I klassrummet kan eleverna lära sig att använda verktyg ur en verktygslåda, och därmed öva sig i "hur det fysiska rummet kan utnyttjas, hur eleverna sitter i bänkarna, vilket språk som kan brukas när man ställer frågor och ger svar, hur man hälsar, vilken humor som tillåts, hur det personliga tillåts komma upp, vilken yttervärld som aktualiseras" (Frykman, 1998, s 62). Frykman skriver också om hur buset i svenska skolan under större delen av 1900-talet visar hur tydliga reglerna och strukturerna i skolan var, och hur eleverna övade sig i överskridandets konst genom buset (Frykman, 1998). I IV-klassen fyller denna tydliga uppdelning mellan lärare och elever emellertid inte samma funktion. Eleverna har inte någon tydlig elevidentitet och de behärskar inte verktygen för att interagera med läraren. Elevernas negativa skolerfarenheter och känslorna av skam, som är associerade med att ha blivit tilldelad rollen som "IV-barn", gör det svårt för eleverna att utveckla en tydlig elevidentitet.

Utifrån IV-elevernas situation är det rationellt att protestera mot skolan som tilldelar dem rollen som underordnade och underkända. När IV-eleverna gör motstånd mot lärarna genom att hitta på "bus" i klassrummet, eller genom att öppet protestera, innebär emellertid detta att makten förstärks i längden. Det stärker lärarna i deras övertygelse om att det är viktigt att betona skolkoderna med tydliga regler och konsekvenser. Det gör att lärarna lägger ännu mer tid på att förmana och tala om "Varför måste ni ...". Vikten av att följa regler och lyda hamnar ännu mer i fokus just genom pojkarnas agerande. Det är inte ett produktivt motstånd, eftersom IV-skolan som institution är till för att hjälpa och lyfta dem, men det gör inte motståndet mindre viktigt, rationellt och nödvändigt. De behöver skapa en roll med handlingskraft, en subjektivitet som Foucault kallar det (Nilsson, 2008, s 172).

Prat och bus under lektionerna

Hamas minnesarbete

Den förra skolan jag gick i var en bra skola som jag trivdes i. Nu när jag går på gymnasiet så trivs jag inte så bra, inte bara för att jag inte har kompisar eller nåt, men det är så att jag inte lär mig så mycket.

Det blir mest på svensk- och engelsklektionerna jag inte förstår nåt. Det är många som stör på svensk- och engelsklektionerna. Om en stör i klassen så börjar alla störa sig och jag är faktiskt en av dem. När alla stör och flippar ut, så blir det så att jag inte kan hålla mig själv. Det är därför jag inte förstår nåt under de här lektionerna (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007).

Den skolkod som IV-klassens lärare kämpar för att etablera i klassen skulle också kunna ses som en operationalisering av självkontroll. Utifrån detta synsätt måste eleverna först lära sig att kontrollera sin kropp för att sedan lära sig resonera om hur olika handlingar kan motiveras. I exemplet ovan beskriver Hama sin begränsade självkontroll. Han menar att han rycks med av sina klasskamrater så att han pratar i klassrummet, trots att han vet att han inte borde. Det är möjligt att tänka sig att eleverna i IV-klassen inte är mogna för att ta ett större ansvar för sig själva. Först när de kan kontrollera sina kroppar och bli lydiga i klassrummet tillåts de att ta ansvar. Samtidigt visar emellertid Hamas resonemang att han har en medvetenhet om bevekelsegrunderna till sitt handlande. Den moraliska reflektionen kring hur han borde göra finns där. Därmed finns också en viktig förutsättning för honom att ta mer ansvar.

Det finns också flera exempel på mer raffinerat motstånd. En elev beskriver i ett minnesarbete vad som händer under en av läraren Birgittas lektioner.

Arons minnesarbete

Under en engelsklektion med en kvinnlig lärare satte en elev – vi kan kalla honom

Martin – sin egen telefon uppe på en lampa i salen. När vi ringde till telefonen var det en sån irriterande signal som när ett flygplan lyfter. Läraren blev irriterad och arg. Hon blev avbruten hela tiden av signalen.

Hon körde ut hela klassen. Martin blev rädd att hans telefon skulle bli kvar i klassrummet, så några fick prata med läraren så att Martin kunde gå in bakom ryggen på henne och hämta telefonen.

Det rör inte mig, för jag har redan godkänt i det ämnet. Det är jobbigt för de andra. Det var skönt att gå hem tidigare (Minnesarbete i IV-klassen, vt 2007).

Genom att göra motstånd mot disciplinen i skolan skapar eleverna sig en egen identitet, en subjektivitet. Eleverna visar också att de har en form av social kompetens. De förstår förutsättningarna för att lektionen ska fungera – lugn och arbetsro, att man lyssnar till läraren – och kommer sedan på ett sätt att göra lektionen ohållbar. De behärskar skolans regler och vet därför hur och när de kan bryta med dessa för att göra uppror eller för att skapa sig en identitet och få social status i gruppen.⁹⁹

Eleverna i IV-klassen är dessutom socialt kompetenta genom att de samarbetar på ett raffinerat sätt för att åstadkomma motståndet. Flera elever samordnar sina aktioner, smyger upp telefonen på lampan, sprider telefonnumret och turas om att ringa. De håller koll på läraren, så att hon inte ska se vem som gör vad. De övriga i klassen samarbetar genom att hålla tyst, att inte skvallra. Det är en stark norm inom klassen att inte skvallra.¹⁰⁰ Eleverna skapar starkare vänskapsband mellan sig, men tar genom sitt handlande avstånd från skolans regler och normer. Samtidigt förstärker denna typ av motstånd disciplinen som maktteknologin. Det blir ännu viktigare för lärarna att betona ordningsreglerna, att tjata om att eleverna ska vara tysta, komma i tid och att inte ha mobiltelefoner på lektionerna. Det blir på så sätt en ond cirkel, där betoningen på disciplin i form av kontroll och övervakning

⁹⁹ Även Wester (2008) betonar att eleverna är mycket socialt kompetenta, just eftersom de vet vad som förväntas av dem.

¹⁰⁰ I kapitel tre i avhandlingen för jag ett resonemang om gangsteridealet och vikten av att inte skvallra. Jag återkommer också till det i diskussionen i kapitel sex.

ökar, för att bråk och protester ökar, vilket leder till att kontrollen och övervakningen ökar och så vidare.

I IV-klassen är det främst maktteknologin disciplinen som styr hur makten verkar i klassrummet. Skolkoden är tydligt uttalad och eleverna gör öppet motstånd mot makten. I samhällsklassen ställs däremot helt andra krav på eleverna.

Den uttalade skolkoden i samhällsklassen

”Ta ansvar för ditt eget lärande!”

I samhällsklassen ägnar lärarna **inte** de första veckorna åt att prata om vikten av att komma i tid, vara tysta och ta med sig penna, så som lärarna gjorde i IV-klassen. Istället pratar de om hur man lär sig. Lärarna för diskussioner med eleverna om hur de lär sig på bästa sätt och hur de har arbetet tidigare. Det är inte så många förmaningstal om hur eleverna bör göra, utan istället en lärarledd diskussion om inläring. Eleverna räcker upp handen, svarar på lärarens frågor och ställer frågor till läraren.

Lisbeth börjar med att ställa frågan ”Vad är historia?” Vi ska börja med en mjukstart där vi pratar om vad historia är och vad skillnaden är i förhållande till högstadiet. Eleverna kan ha läst väldigt olika saker inom SO beroende på vad läraren är intresserad av. Lisbeth frågar vad eleverna har läst. Hon vill också veta hur de har läst. Vilket har varit det bästa sättet för eleverna att lära sig.

Jasmin räcker upp handen och säger att hon läste mycket historia, allt från franska revolutionen till andra världskriget. De hade grupparbeten och ett prov på slutet. En annan elev säger att de hade flera veckor som de ägnade åt historia, sedan åt ett annat ämne. Det bästa sättet att lära var när läraren gick genom på tavlan. Blockläsning alltså, säger Lisbeth. Ida räcker upp handen och berättar att hon lär bäst när det är diskussioner och när läraren pratar. De hade också ett rollspel där man spelade Tyskland och andra länder efter första världskriget. Stina räcker upp handen och berättar att hon gick på Äppelskolan. Hon lär bäst genom att diskutera. En annan elev räcker upp handen och säger att det bästa sättet att lära är när läraren låtsas vara elev och eleven låtsas vara lärare och ska förklara enkelt så att ”eleven” förstår. Niklas säger att han lär sig bäst genom diskussioner.

Lisbeth säger att det som skiljer olika lärare åt är synen på vad som är viktigt.

[...]

En av eleverna frågar ”Vad är det vi ska skriva?”

Lisbeth skriver på tavlan. Först skriver hon ”Hur får vi” och suddar ut det igen. Sedan skriver hon ”Hur får vi kunskap (svar) på historiska frågor?”

Det blir lite ljud i klassrummet, när eleverna böjer sig ner efter väskorna och tar fram pennor. Två tjejer till höger om mig ber om penna. Lisbeth lånar ut och frågar klassen ”Är det nån mer som vill ha penna?”

Det blir tyst i klassrummet. Ungdomarna är böjda över bänkarna. Det hörs rasp av blyertspennor mot papper. Någon tittar upp i taket. Jag hör ett par viskningar. Då säger Lisbeth ”Ni får gärna prata med den som sitter bredvid er, om ni vill.” (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008)

Lisbeths sätt att bemöta eleverna i utdraget ovan visar att hon har flera förväntningar på samhällsklassen och de flesta av dessa förväntningar är uttalade. Eleverna förväntas vara studiemotiverade och intresserade av lärarens lektionsprojekt. De förväntas kunna interagera med läraren, räkka upp handen och svara på hennes frågor. Eleverna uppmuntras att samarbeta och prata med varandra och förväntas därmed också kunna prata på en lagom ljudnivå när de arbetar med en fråga, så att de inte stör andra. De förväntas kunna lämna tillbaka pennor, om de får låna av läraren. Vid ett senare tillfälle pratar jag och Lisbeth enskilt om vad jag har observerat i klassrummet. Då berättar hon att hon alltid har fått tillbaka pennorna när hon har delat ut dem.

Lärarens lektionsprojekt under historielectionen som jag beskriver ovan handlar om att göra eleverna medvetna om sin egen lärtstil och att ge en introduktion till ämnet. Liknande diskussioner håller lärarna i geografi, samhällskunskap och svenska med klassen. Det blir därmed en mer indirekt introduktion till den officiella skolkoden i samhällsklassen, som kan sammanfattas i uttrycket ”Ta ansvar för ditt eget lärande!” även om inte någon av lärarna använder just det uttrycket.

Björn frågar klassen ”Vad är geografi?” och skriver också upp frågan på tavlan. Han säger att så här arbetar han ofta. Han för en dialog med eleverna och skriver upp det viktigaste på tavlan. Då är det bra om man gör egna anteckningar medan man lyssnar. Ibland säger någon elakt att killar har svårt att göra två saker

samtidigt. Om ni tycker det är svårt att skriva samtidigt som ni lyssnar kan ni skriva av någon kamrat efter lektionen. Det är ett tips, ja inte bara ett tips faktiskt, att skaffa anteckningsbok. Antingen kan ni ha ett system med ett anteckningsblock till varje ämne, eller också kan ni sätta in det i pärmar. Vaktmästaren har billigt, billigare än i affärerna. Idag kan ni förhoppningsvis låna av vänner (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Eleverna ska alltså ta ett övergripande ansvar för sitt eget lärande. De ska själva ordna det material som krävs för att delta i undervisningen: penna, papper och skolväska. De förväntas vara aktiva på lektionen genom att lyssna, anteckna, svara på lärarens frågor och ställa egna frågor till läraren. De förväntas själva ta ställning till vilken studieteknik de ska använda för att lära sig så mycket som möjligt. Eleverna ges även möjlighet att lära sig den svåra konsten att analysera, till exempel genom att skriva individuella uppgifter i loggboken i historia. Eleverna i samhällsklassen ges också stor frihet under lektionerna. De är inte alltid tvungna att befinna sig i klassrummet. Läraren i naturvetenskap ger eleverna i uppdrag att göra experiment där det ingår att de springer upp och ner för trapporna i trapphusen. Läraren i geografi ger eleverna uppgifter som ska lösas individuellt eller i grupp i biblioteket under den vecka då läraren är borta på en tjänsteresa. Eleverna får läxor som inte alltid kontrolleras med läxförhör, eftersom de istället examineras genom prov.

Gunilla Granath för en utförlig diskussion kring hur loggböcker används i skolan som en del av en skola med svagare inramning och svagare klassifikation (Granath, 2008, s 39-40). Svagare klassifikation innebär att eleverna inte alltid måste befinna sig på samma plats under skoltiden och att lokalerna kan ha olika utformning. I IV-klassen finns i stället en starkare inramning och starkare klassifikation, eftersom disciplinen verkar där. När samhällsklassens läxor inte blir förhörda kan det ses som en form av svagare inramning.

Lärarnas syn på elevernas ansvar formuleras väl av klassens lärare och mentor, Katarina. I början av höstterminen håller jag en presentation för klassens elever där jag pratar om mitt projekt, hur jag ser på medborgarskapande och vad jag har dragit för slutsatser utifrån mitt tidigare fältarbete i IV-klassen.

Jasmin (tror jag) räckte upp handen och frågade vad jag har sett i klassrummet. Jag sa att en sak som jag hade lagt märke till var att eleverna var väldigt socialt kompetenta. Ni klarar av att försiktigt ta fram telefonen och knappa på den, utan

att störa undervisningen. Det har jag också pratat med Ann och dig om, sa jag, och vände mig till Katarina. Ja, det har du, annars pratar du inte om vad eleverna gör, svarar Katarina. Katarina fortsatte med att säga att hon tyckte att alla skulle prova på att stå längst fram i klassrummet, för man ser så mycket, mycket mer än klassen tror. Katarina fortsatte med att säga att hon inte vill säga till för mycket, så länge det inte stör undervisningen. Jag ser er som vuxna, ni fyller ju snart arton, och då får ni själva ta ansvar, säger Katarina. Jag sa att man ser väldigt mycket längst bak också (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Katarina betonar alltså elevernas ansvar och ser dem som vuxna. Hon säger att hon ser vad eleverna gör och låter dem indirekt förstå att det inte är ett beteende som är önskvärt, men samtidigt låter hon dem hållas. De får själva ta konsekvenserna av sitt agerande i klassrummet. Detta resonemang kan förstås med hjälp av begreppet *governmentality*. Det är just detta ansvar och denna självstyrning som är centralt i *governmentality* och som blir synligt i samhällsklassen. Eleverna förväntas ta ett långsiktigt ansvar för sitt lärande. Det viktiga blir därmed att lära sig så att slutbetyget på kursen blir bra och att de är väl förberedda för högskolestudier. För att uppnå detta ideal förväntas eleverna ta ansvar för sig själva i ett bredare perspektiv. Eleverna förväntas ta ansvar för sina studier, men de förväntas också ta ansvar för sin hälsa. Detta kan jämföras med det klassiska idealet ”en sund själ i en sund kropp”.

Kropp och själ

Eleverna förväntas ta ansvar för att hålla sin kropp sund och hälsosam. Det är denna övergripande syn på att ta ansvar för en hälsosam livsstil med kost och motion som läraren i idrott och hälsa premierar genom betygsättningen. Det är meningen att eleverna ska motionera för sin hälsas skull och att de ska förmedla detta till läraren. Att fuska under uppvärmningens löprunda ses inte med blida ögon av idrottsläraren, utan som ett exempel på det som ska bekämpas, det vill säga en oansvarig inställning till den egna kroppen. Men samtidigt räcker det inte att bara göra som läraren säger. Idrottsläraren nämner för mig att han tidigare har jobbat på en gymnasieskola i Malmö med elever som inte var lika studiemotiverade. Där tvingades han ständigt att motivera sina lektionsprojekt för eleverna. På denna skola med studiemotiverade elever gör eleverna det han säger till dem, oavsett om läraren skulle be dem att klättra upp i ett träd och sitta där under resten av lektionen. En sådan lydnad innebär dock inte att målet om en sund inställning

till idrott och hälsa nås. Det gäller för eleverna att idrotta för sin egen hälsas skull och att förmedla till läraren att de gör just detta. Genom att framställa sig själv som en individ som aktivt tar ansvar för sin egen hälsa kan eleverna få bättre betyg i idrott och hälsa.¹⁰¹

För att må psykiskt väl betonar lärarna att det är viktigt med den sociala sammanhållningen i klassen. Det är viktigt att man får kompisar. Elever berättar för mig att lärarna gratulerar dem under utvecklingssamtalet för att de har lyckats få vänner i klassen. Lärarna uppmanar klassen att be klasskamrater göra dem sällskap till lunchen om någon sitter ensam. Till mig säger lärarna att trivseln kommer först, det är bara om eleverna trivs i skolan och i klassen som de kan koncentrera sig på studierna och få bra betyg.

Anpassning till governmentality och den outtalade skolkoden i samhällsklassen

Anpassning, ansvar och självstyrning – former av governmentality

Samhällsklassen möter andra krav på disciplinering än IV-klassen. IV-klassens elever förväntas disciplinera kroppen, så att själen blir kroppens fånge.¹⁰² Samhällsklassens elever förväntas istället disciplinera tanken eller själen. Eleverna förväntas utveckla en medvetenhet om sitt eget lärande, om hur de lär sig bäst; genom att lyssna eller läsa; anteckna eller besvara instuderingsfrågor; diskutera eller göra understrykningar.

¹⁰¹ Jämför Öhman (2007) som skriver om att eleverna tränas att ta ansvar för sin egen skull under lektioner i idrott och hälsa. Jämför också Rose (1996) som skriver om att vår relation till kroppen är en viktig del av hur vi blir till som individer i dagens samhälle.

¹⁰² Jämför Sunesson (2003) som i sin inledning till den svenska översättningen av "Övervakning och straff", (Foucault, 2003) skriver kåserande om hur centralt detta uttryck är. Formuleringen att själen blir kroppens fångelse fångar essensen i vad disciplineringen handlar om. Governmentality skulle kunna beskrivas som motsatsen. Kroppen blir själens fånge, när medborgarna lär sig att styra sig själva.

Ett sätt att ta ansvar för sitt eget lärande handlar om att utnyttja tiden under lektionerna. Det gäller till exempel att utnyttja provtiden.

När Robin är färdig med [det diagnostiska] provet slår han ihop det och mimar till läraren Ann för att fråga om han får gå. Ann skakar på huvudet. Robin sitter en stund och tittar sig omkring och ser uttråkad ut. Efter en stund öppnar han provhäftet igen och tittar i det (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Det gäller också att anpassa formen på sina svar.

Johan anpassar sitt svar för att göra dem mer generella, så som Katarina skriver dem på tavlan. När han får ordet första gången säger han Attack, FN och någon annan organisation. Då skriver Katarina Internationella organisationer. I gruppen hade David pratat om att de läste om Kashmir, men när Johan får ordet nästa gång säger han inte Kashmir, utan istället nutida krigskonflikter. Katarina skriver Nutida konflikter på tavlan (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Den outtalade skolkoden i samhällsklassen är svårare för eleverna att förstå och tillämpa än den uttalade skolkoden är för IV-eleverna. Det finns flera saker som inte är tillåtna i IV-klassen, men som kan vara tillåtna i samhällsklassen, under förutsättning att eleverna gör det på rätt sätt, så att de underordnas den överordnade skolkoden om att ta ansvar för sitt eget lärande. Flera av eleverna är mycket socialt kompetenta och anpassar sitt beteende för att visa läraren att de behärskar skolkoden. I samhällsklassen handlar det om att disciplinera tanken.¹⁰³ Ungdomarna ägnar sig åt självstyrning, som är en så viktig del av begreppet governmentality. En förlängning av detta med att eleverna tar ansvar för det egna lärandet, är att andra regler blir underordnade. Samhällseleverna ges en helt annan frihet när det gäller kroppens disciplinering. Det finns en förståelse och acceptans för att samhällseleverna kommer sent ibland, glömmer en penna och pratar under lektioner. De tydliga och uttalade regler som finns i IV-klassen lyser med sin frånvaro. Elever som kommer för sent får ändå komma in.

Det kommer en grupp tjejer in i klassrummet. Det var bland annat Alexandra, Leila och Linda. Lisbeth säger att det är okej att komma ett par minuter för sent, men inte så här mycket (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

¹⁰³ Jämför Carlsson (2006) som skriver om medborgarskap som autonomi och utvecklande av självkontroll.

Lärarna lånar ut pennor. Det är tillåtet med mobiltelefoner. Så länge det inte stör andra förväntar lärarna sig att ungdomarna klarar av denna frihet, delvis på grund av självstyrningen. Lärarna ser eleverna som vuxna.

Under lektionen när Lisbeth pratade och när vi skulle titta på flintastenar som Lisbeth skickade runt, smög Alexandra diskret upp sin telefon ur väskan och knappade på den. Lite senare, när Lisbeth pratade, smög Robin upp sin mobiltelefon. Samtidigt som han hade blicken vänd framåt mot Lisbeth, tog han upp mobilen ur vänster framficka på jeansen och höll mobilen under bänken. Han kikade snabbt ned på mobilen och tittade sedan framåt igen medan han stoppade ner den i fickan igen. Lisbeth sa att vi skulle ta en kort paus. När vi reser oss säger jag till Robin att han inte behöver gömma mobilen för mig, jag berättar inte för Lisbeth. Robin ser förlägen ut och i efterhand har jag tänkt att han nog bara tittade på klockan, alltså var det inget som skulle behöva gömmas för Lisbeth (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Ungdomarnas användning av mobiltelefoner är ett tydligt exempel på hur skolkoden verkar. När eleverna i IV-klassen tar fram en mobiltelefon under lektionstid är det ett brott mot skolkoden. Det blir ett motstånd mot en skolkod som betonar kroppens underkastelse och närvaro i klassrummet. När eleverna i samhällsklassen tar upp sin mobiltelefon under lektionstid kan det innebära att de rättar sig efter skolkoden. Handlingen blir ett självständigt disponerande av tiden av en elev som tar ansvar för sitt eget lärande. Eleverna är diskreta så att de inte stör undervisningen. De tar konsekvenserna av sin ouppmärksamhet genom att fråga kompiserna i ett senare skede, eller genom att läsa extra i boken.

Samma resonemang kan föras om skolk. Flera elever menar att det kan vara okej att skolka från en lektion om man gör det för att bättre förbereda sig inför ett prov.

Linda: Det beror på. Är man sjukt nervös inför ett prov, är man en person som pluggar mycket. Går man på [denna skola] så har man ändå pluggat mycket om man inte har gått på en lätt skola som liksom så. Och om man känner att man har mycket och vi har mycket press på oss här på just detta provet har det inte gått bra och man känner att man inte har pluggat tillräckligt. Då får man lov att gå hem, tycker jag (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

Även skolk kan alltså ses som en del av anpassning till skolkoden i samhällsklassen så länge eleverna tar ansvar för sitt eget lärande. Alla elever har emellertid inte samma syn på skolk. För dessa elever handlar ansvaret istället om att skolan och tidspassning är så viktigt att de får ångest vid tanken på att komma för sent, vilket tjejnerna i nedanstående gruppdiskussion ger uttryck för.

Moa: Men det händer bara i skolan. Alltså i skolan, det är lite så, att komma till skolan och va i tid, det är nåt jag bara, alltså jag kan inte förstå det, människor som bara kommer och tycker att jaja det var ingen fara, (Sofie: Mm.) Jag hatar verkligen den pressen, men sen utanför skolan,

Sofie: Får du ont i magen och,

Moa: Ja, alltså jag blir jättestressad.

Felicia: Alltså jag,

Evelina: Det tycker jag,

Moa: Alltså fritidsintresset, jag menar fritidsintresset är jag inte lika stressad över, (Sofie: Nej.) Alltså då kan jag vara mer sån, dom klarar sig en halvtimme till.

Felicia: Alltså jag, jag kan känna likadant som Moa, jag är inte så himla. Det har vart nån gång då jag har kommit för sent men då får jag sån ångest så jag ringer till skolan.

Sofie: Är det hjärtat som dunkar, spända axlar, eller,

Felicia: Då tänker jag som det, det finns nån annan person som kan komma in bara kanske en halvtimme efter att lektionen börjat, då säger dom bara ja förlåt jag kom för sent, (Sofie: Mm.) Det är klart då tänker man inte så mycket på det, men när det gäller en själv, nej det kommer att märkas på mig. (Moa: Men det var som,) men liksom då vill man inte göra sig besviken på läraren eller sig själv, (Sofie: Mm.) för man vill inte missa och man förlorar så mycket, (Sofie: Nej,) Man blir stressad.

Moa: Men jag brukar tänka när jag blir stressad att, jag fattar egentligen inte varför man blir så stressad, för det är ju inget hemskt som, man kommer ju inte precis dö för att man (*Någon skrattar.*)

Felicia: Nej, det är det jag menar,

Moa: Jag bara känner lite så att, jag kommer dö, dom kommer att döda mig för att jag kommer för sent (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

Gemensamt för både de elever som kan tänka sig att skolka och de elever som får ångest om de inte kommer i tid är relationen mellan styrning och självstyrning, eller annorlunda uttryckt, att ta ansvar för det egna lärandet. Det handlar om att acceptera samhällets normer och att välja inom ramen för dessa normer. Det handlar också om att ständigt arbeta för att förbättra sig själv.¹⁰⁴ Eleverna får välja mellan att komma till skolan eller att låta bli, men de får styra sig själva och vårda sig själva för att nå fram till målet: bra betyg från denna skola med gott rykte, så att de sedan kan välja universitetsutbildning och "bli någon".¹⁰⁵

Att framställa sig själv som en MVG-elev:

"Allt i skolan är ju så. Alltså man är ju inte så på riktigt, som man uppför sig."

En viktig aspekt av den outtalade skolkoden handlar om att framställa sig själv som en MVG-elev i mötet med läraren, en konst som vissa elever behärskar till fullo. I en gruppdiskussion lyfter eleverna själva fram vad de gör för att framstå som en MVG-elev: de möter lärarens blick, sitter långt fram, sitter raka i ryggen, låtsas att de kan svaret på frågor även om de inte kan det och de ställer frågor till läraren. Vissa elever förstår vad som förväntas av dem utöver det som sägs högt. I en av gruppdiskussionerna för jag en intressant diskussion med en grupp tjejer om hur man anpassar sig efter de mer subtila formerna av skolkoden.

¹⁰⁴ Jämför Cruikshank (1999, s 90) som betonar det stora ansvar som medborgare förväntas ta, ett ansvar som de i stor utsträckning också tar, för att förbättra sig själva och därmed bli självstyrande.

¹⁰⁵ För ett liknande resonemang, se Öhman (2007, s 76).

Sofie: En sak som jag också vill prata med er om, är ... Så som jag ser på skolan, så för att bli duktig, för att få höga betyg, så ska man liksom knäcka koden. Man ska lära sig att bete sig på ett sätt så att läraren uppfattar att man är en duktig elev. Har ni ... Har ni tänkt på det viset?

Lina: Ja.

Leila: Mm.

Lina: Allt i skolan är ju så. Alltså man är ju inte så på riktigt, så som man uppför sig.

Sofie: Nej. Hu ... Men vad innebär det? Vad ska man göra för att framstå som en duktig elev? Som det här att du lyckades lura [språkläraren]. Hon märkte inte att du inte hade sagt nåt annat än [ja]. Hur lyckades du med det? Vad gjorde du för att ...

Lina: Alltså så fort hon frågade nånting, (Sofie: Mm.) typ såhär, så tittade jag upp typ så här, precis som "aha", och så antecknade jag, låtsades att jag antecknade (Sofie: Mm.) fast jag ritade ögon som jag alltid gör på lektionerna. (Sofie: Mm.) Och så tittade jag upp igen, så sitter jag så precis som om jag har det. (Sofie: Ja.) Så rabblar jag nånting, (Sofie: Ah,) Så typ räkna på [språket] till tjuo eller nånting. Sofie: Ah, så du rör läpparna så det ser ut som om (Lina: Ja.) du verkligen sitter och försöker formulera ett jättebra svar.

Lina: Ja och så när nån säger det, så, typ lite diskret, "Mm just det". Fast det egentligen inte är så.

Leila: Åh när någon ska säga nånting, till exempel [ja] då, så fattar man att det är [ja], så säger man det samtidigt med den personen. Eller ibland ...

Sofie: Ah! Så faller uppmärksamheten på den andra, men läraren ser typ i ögonvrån att ah ...

Leila: Typ vad heter den drottningen, ja Kri (Lina: Kristina.) Kristina. *Skratt*. Så blir det typ så.

Lina: Men den här är också fin den, att räcka upp handen när någon redan har fått ordet.

Wilma: Ja den är bra. *Skratt*. (Sofie: *Skratt*.) Det är det äldsta tricket. *Skratt*. [...]

Wilma: Men det är den så ska man sitta längst fram och så ska man se engagerad ut. (Sofie: Mm.) Så ska man räcka upp handen fast man inte vet (Sandra: Ja.) och hoppas på att nån annan får ordet.

Leila: Det gäller att ha ögonkontakt med läraren.

Sofie: Ögonkontakten ja. (Wilma: Mm.) Vad gör man då om man får ordet när man inte riktigt kan det?

Leila: Alltså det ... Jag lär mig jättemycket av politikerna, (Wilma: "Ah jag har glömt bort det".) man ska aldrig tappa ordet, man ska alltid fortsätta prata, även om man inte ens vet. (Sofie: Mm.) Så även om du inte ens vet vad det är hon menar, säg ändå nånting typ (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

Eleverna presenterar ett idealt jag för lärarna. De låtsas vara så uppmärksamma, engagerande och kunniga som skolan låter dem förstå att de borde vara.¹⁰⁶ Eleverna använder alltså sitt kroppsspråk för att framställa sig som MVG-elever.

Andra elever förstår inte detta och riskerar att framstå som ointresserade för att de sätter sig längst bak, inte tar av sig jackan, lutar sig bakåt på stolen och inte möter lärarens blick. De har inte lärt sig att anpassa sig till skolkoden. När jag under de enskilda intervjuerna pratar med dem om hur man ska göra för att framstå som en MVG-elev i klassrummet, verkar de inte förstå min fråga och svarar att man ska läsa läxor. Det blir dock ingen motsvarande diskussion om hur eleverna kan använda kroppen för att presentera sig själv på rätt sätt för läraren.

En annan skillnad mellan eleverna i klassen är den mellan tjejer och killar. I den svenska skolan får tjejer ofta högre betyg än killar.¹⁰⁷ Kanske är det delvis denna subtila och implicita skolkod om hur eleverna kan använda sina kroppar för att framstå som MVG-elever som avgör betygsskillnaderna. Tjejerna gör i högre grad rollövertaganden och sätter sig därmed in i lärarnas roll och tänker på vad läraren ser och märker i klassrummet.¹⁰⁸

Kropp

Samhällseleverna anpassar även sig för att leva upp till idealen om en sund och snygg kropp. En tjej misslyckas med att färga håret och en annan vaknar en dag med fula munsår och därför stannar de hemma från skolan. När klassen har temakväll där de tittar på en film och äter pizza tillsammans, är det några tjejer som avstår från pizzan och istället bara äter en bulle och frukt. Det är samma tjejer som tränar intensivt och pratar om träningen som en moralisk plikt. Killarna i klassen framställer också sin kropp på ett särskilt sätt. Det är viktigt att träna. Genom att prata om att man tränar, framställer man sig själv i en positiv dager.

¹⁰⁶ Jämför Granath (2008) där eleverna på motsvarande sätt konstruerar ideala jag i mötet med lärarna i loggböcker och under utvecklingssamtal.

¹⁰⁷ Se Slutbetänkandet från delegationen för jämställdhet i skolan (*SOU 2010:99*, 2010).

¹⁰⁸ Jämför Holmberg (2003) som studerar mäns överordning och kvinnors underordning bland unga jämställda par. Kvinnorna i dessa parförhållanden sätter sig i högre grad in i hur männen tänker om dem, än männen sätter sig in i hur kvinnorna tänker.

På lunchen satt jag vid samma bord som Emelie, Nathalie, Stina, Josefin, Linnéa och Daniela. Daniela var tyst under hela måltiden, förutom när jag ställde frågor till henne. Josefin pratade om hur snabbt hon skulle springa sex kilometer på gymnastiken. Stina pratade om att hon fick ångest bara hon tänkte på att springa. Emelie pratade om att först springa en sträcka och sedan gå. Josefin sa att det är bara att springa tills du dör (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

När Josefin säger att det bara är att springa tills du dör och när jag ser att två hårt tränande tjejer avstår från att äta pizza, tänker jag att tjejerna ställer väldigt höga krav på sig själva. Risken med omfattande självstyrning kan vara att tjejerna får bära en alltför stor börda som får dem att må dåligt. Det finns en risk att tjejerna utvecklar ätstörningar när så mycket omkring dem är fokuserat på att framställa sig själv som smal.

Innan gymnastiklektionen började, stod jag med flera ungdomar i klassen i trappan som leder ned till gymnasalen i A-huset. Jag frågade Stina om hon tränade och hon berättade att hon tränar tennis. Josefin sa till mig att David är uppe och springer om nätterna för att öva och springa snabbt på idrottslektionerna. David flinade brett. Jag blev osäker på om Josefin skojade eller menade allvar. Jag pratade lite med David om hur deras gymnastiklärare såg ut och att jag [undrade om jag skulle känna igen honom]. David frågade om jag hade uppfört mig illa på idrotten och om det var därför jag var nervös inför att träffa honom. Jag svarade något i stil med att vitsen med att bli vuxen är att slippa idrottslektionerna. När idrottsläraren öppnade dörren till gymnastiksalen, väntade jag tills klassen hade strömmat in och tills Emelie hade pratat med honom. Hon sa att hon joggar själv på fritiden men att hon hade börjat få ont i knäet och därför tänkte hon bara promenera de sex kilometrerna idag. Läraren ställde frågor till henne om var i knäet det gjorde ont och om vilka skor hon använde. Han rekommenderade henne att skaffa nya skor som var tänkta till löpning. Sedan presenterade jag mig för idrottsläraren och frågade om jag fick vara med på lektionerna i Idrott. Han sa att jag var välkommen in direkt, men jag svarade att jag hellre kommer nästa vecka (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

I exemplen ovan visar Josefin för sina kompisar och Emelie för sin gymnastiklärare hur de arbetar med att leva upp till idealet om en sund kropp. Detta kan tolkas som en del av de självteknologier som Foucault skriver om, ”technologies of the self” (Foucault, 1997, s 225). Dessa självteknologier kan ses som en viktig del av den styrning och självstyrning som genomsyrar skolkoden i samhällsklassen.

Kroppen blir därmed också en manifestation av den engagerade eleven, när eleverna använder kroppsspråk för att framställa sig själva som MVG-elever. Skolans förväntningar om hur kroppen ska vara blir en del av eleverna. I en av gruppdiskussionerna om elevernas minnesarbeten blir detta tydligt.

Sofie: Vad var det för typ av frågor? Vad var det ni skulle lära er där? Vad fastnade och vad kommer ni att glömma bort? (*Jasmin räcker upp handen.*) ... Du behöver inte räcka upp handen.

Jasmin: *Skratt.*

Sofie: Så artig.

Jasmin: *Skratt.* Men, *skratt.* Det är så man gör i skolan, menar jag. Ja. Det som fastnar för mig tycker jag är sånt som intresserar mig (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

Trots att detta är en informell diskussion med en grupp klasskamrater, där vi sitter runt ett bord och äter lunchmackor, räcker Jasmin upp handen för att visa att hon vill svara på min fråga. Hon har internaliserat skolans förväntningar om hur kroppen bör framställas.

Själ

Samhällsklassens lärare uppmanar eleverna att ta ansvar för att klasskamraterna ska trivas. Tjejerna i klassen tar detta ansvar för andra i klassen. I nedanstående utdrag från en gruppdiskussion visar tjejerna två exempel på sin relationella kompetens.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Jämför Wester (2008, s 70) som skriver om köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer och diskuterar elevernas relationella kompetens. Tjejerna känner ett ansvar för kollektivet i hennes studie (Wester, 2008, s 90).

Sofie: Finns det någon i klassen som inte verkar ha kompisar?

Jasmin: Jo, ... alltså inte så ... jo ... alltså ska vi säga namnet?

Sofie: Ja.

Jasmin: Jo alltså jag känner ändå Elin,

Evelina: Mm.

Sofie: Elin, ja.

Moa: Jamen, det, alltså inte för att snacka skit om henne, men jag kan känna att hon drar sig lite undan själv.

Jasmin: Jaja. Det tycker jag också.

Moa: Alltså säger man hej är det inte alltid man får nånting tillbaka, (Sofie: Mm.) Utan hon bara sitter tyst och kanske fortsätter med det hon gör. Alltså hon är inte otrevlig, men

Jasmin: Ja.

Sofie: Hon drar sig lite undan.

Moa: Ja.

Felicia: Det var det jag också tänkte säg, att jag har försökt ganska mycket med henne, i början och så, men det har vart som hon har tittat på mig, jaha. (Moa: Ja.) Det har vart helt så, och jag bara,

Jasmin: Och det är klart att då tänker man, jaha, om du inte vill, varför ska jag försöka då.

Felicia, Moa: Ja.

Sofie: Då lämnar man henne i fred.

Moa: Ja. Då får man hellre, låta henne komma till en, för då har man, alltså då har man ju försökt.

Sofie: Mm.

Felicia: Ja, och så ser man det, alltså jag har sett henne med andra killar, (Moa: Mm.) som är hennes kompisar, och då betar hon sig helt annorlunda.

Jasmin: Ja, precis. Det tycker jag också. (Sofie: Mm.)

Felicia: Hon ger ju aldrig precis nån chans. (Jasmin: Ja.) Så det känns liksom så. (Sofie: Mm.) Det kan man ju inte göra nånting åt.

Moa: Men jag tycker ändå, alltså hon verkar ändå inte inte trivas.¹¹⁰ (Sofie: Nej.) Och hon sitter mycket med David och så, (Sofie: Mm.) Så hon pratar ändå med folk. Det är liksom inte,

Sofie: Hon verkar inte söka kompisar.

Moa: Nej. Hon verkar veta att hon har redan kompisar, så liksom (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).

¹¹⁰ Det ska vara två ”inte” här. Moa menar att Elin inte verkar vantrivas.

Det första exemplet på tjejnarnas relationella kompetens som kommer till uttryck i diskussionen ovan är att tjejerna har följt lärarnas uppmaning om att ta ansvar för att inte någon känner sig utanför i klassen. De berättar att de har tittat på hur andra i klassen har det, i detta fall Elin. De har också försökt ta kontakt med henne för att inkludera henne i deras gemenskap. När det inte verkar som om Elin vill att de ska ta kontakt med henne låter de bli. De iakttar henne fortfarande och ser att hon har andra som hon umgås med i skolan och drar slutsatsen att hon inte behöver deras sällskap.

Tjejerna visar i diskussionen att de visar omsorg mot Elin på tre olika sätt. Först visar de uppmärksamhet genom att iaktta Elin. Har hon vänner? Har hon någon att tala med i klassen? Sedan tar de ansvar för hur Elin mår i klassen genom att försöka bjuda in henne i deras gemenskap genom att prata med henne. I det tredje steget är tjejerna uppmärksamma igen genom att lägga märke till att Elin inte verkar vilja prata med dem. Deras respons på detta är att de minskar sina försök att ta kontakt med henne. Samtidigt fortsätter de att vara uppmärksamma och ser att det finns andra som hon pratar med, i klassen och på skolan. Detta exempel kan jämföras med det teoretiska begreppet "care" eller omsorg. Sarah Scuzzarello använder begreppet "care" i sin avhandling "Caring Multiculturalism" (Scuzzarello, 2010). Hon förklarar att begreppet "care" har tre delar: uppmärksamhet (attentiveness), ansvar (responsibility) och respons (responsiveness). Det är just dessa delar som tjejerna visar prov på.¹¹¹

Samtidigt kan det tolkas som att lärarna uttryckligen överlåter en stor del av detta ansvar för klassens trivsel på eleverna när de uppmanar klassen att bjuda med den som verkar ensam på lunchrasten. Det kan alltså ses som en liten del av det större ansvar som eleverna får ta i samhällsklassen. Governmentality handlar just om detta, att individerna får stor frihet under ansvar.

Det andra exemplet på tjejnarnas relationella kompetens i gruppdiskussionen ovan, är att tjejerna samspekar i diskussionen för att tillsammans skapa en berättelse. Vid en andra genomläsning av utdraget såg jag hur skickligt tjejerna samspekar och samarbetar med varandra. I diskussionsgruppen finns tjejer från två olika grupperingar av vänner i klassen. Moa och Evelina umgås mycket med varandra och känner varandra sen tidigare. Jasmin, Felicia och

¹¹¹ Jämför Scuzzarello (2010) som använder begreppet "care" för att diskutera statens ansvar för att visa omsorg om migranter. Min användning av begreppet skiljer sig från hennes, men jag menar att det går att överföra även till skolans kontext, både när det gäller den omsorg som lärarna visar sina elever och den omsorg som elever visar varandra.

Daniela (som inte yttrar sig i utdraget ovan) är goda vänner och umgås mycket i skolan. Trots att de alltså inte är närmsta vänner i gruppen, stärker de varandra i diskussionen genom instämmande och lyssnande "Mm" och "Ja". Jasmin instämmer i Moas resonemang. Felicia utvecklar Moas resonemang och sedan instämmer även Jasmin. Tjejerna avbryter inte varandra, utan de vidareutvecklar den andres resonemang för att skapa denna gemensamma berättelse. De visar därmed att de har en väl utvecklad relationell kompetens. De kan ta ansvar för varandra och samspela i vardagliga relationer.

Det är dock inte alla i klassen som tar ansvar för kollektivet och visar denna relationella kompetens. Det är framför allt tjejerna som ägnar kraft, tid, möda och känslor åt att skapa goda relationer i klassen.¹¹² Tjejerna i samhällsklassen lever i högre grad sig in i hur andra har det, såväl andra tjejer och killar i klassen som lärare. I och med detta tar tjejerna också ansvar för andras välmående i klassen. De tänker på om andra mår bra, trivs i klassen och om de har vänner. De kan också anstränga sig för att bli vänner med de som verkar vara utanför. Ovan skrev jag om hur denna övning i rollövertagande kan göra att tjejerna klarar av att tolka den implicita skolkoden om hur de bör bete sig för att framstå som en MVG-elev. Tjejerna ser sig själva med lärarens ögon och anpassar sitt beteende för att verka vara ambitiösa och engagerade elever. Denna förmåga till rollövertaganden gör också att tjejerna sätter sig in i hur andra killar och tjejer i klassen har det.

Det finns både fördelar och nackdelar med en förmåga till rollövertaganden. Å ena sidan innebär alltså denna träning i rollövertaganden, som tjejerna gör, en fördel för dem. När skolan i mångt och mycket handlar om att skapa sig en identitet,¹¹³ blir det en fördel att kunna leva sig in i andras situation. Förmågan att göra rollövertaganden kan också ge tjejerna en komparativ fördel i jakten på högre betyg, vilket jag skrev om tidigare. När tjejerna tänker på hur lärarna uppfattar dem, blir det lättare för tjejerna att framställa sig själva som MVG-elever.¹¹⁴ Å andra sidan är det framför allt underordnade

¹¹² Jämför Holmberg (2003, kap 2) som skriver om det asymmetriska rollövertagandet som en viktig process som leder till en reproduktion av patriarkatet. Holmberg menar att kvinnor sätter sig in i människens situation i högre grad än männen sätter sig in i kvinnors situation, vilket gör manligheten till överordnad kvinnligheten. Killarnas relationer präglas istället av klara regler, skriver Holmberg (2003, s 143).

¹¹³ Detta diskuteras mer utförligt i avhandlingens kapitel tre.

¹¹⁴ Jämför Frykman (1998) som beskriver den svenska skolan under större delen av 1900-talet som en arena med tydligt strukturerande regler och en dialektik mellan klassen och läraren. Det var denna betoning på dialektiken och motsättningen som, enligt Frykman,

som tvingas att lära sig konsten att leva sig in i andras tankar och känslor. En betjänt förväntas ofta förutse de överordnades vilja och göra det som den överordnade vill, innan hen har sagt något. De överordnade ägnar inte samma kraft och energi åt att tänka ut vad betjänten vill.¹¹⁵

En historielektion när eleverna är trötta

I samhällsklassen gör eleverna inte motstånd på samma öppna sätt som IV-eleverna gör. Det exempel i samhällsklassen som kommer närmast IV-elevernas motstånd, som jag beskriver under rubriken ”Kaos på en lektion i engelska”, är en historielektion när samhällseleverna är trötta. Jag lyfter fram detta exempel just för att kunna visa på skillnaderna i motstånd.

Nedanstående lektion i historia äger rum lite senare på terminen. Klassbildnings- och kompisbildningsprocessen har hunnit en bit på väg (jämför Garpelin, 2003). Eleverna är inte längre lika nervösa och lika ivriga att inte visa sig dumma. Klassen har precis haft lunch och sedan klassråd. Klassrådet hålls i samma sal som historielektionen utan schemalagd rast emellan.

När historielektionen börjar, säger Lisbeth att hon ska fortsätta med en föreläsning, så att klassen får öva sig på det. Ni får anteckna under föreläsningen. För att göra det lättare för er har jag tryckt ut stolpar på papper åt er. Det är samma text som finns på mina overhead.

Lisbeth vänder sig till Robin och frågar om han har penna och papper med sig. Han tar fram penna och papper ur väskan, som ligger på skolbänken och lägger sedan ner väskan på golvet (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Eleven uppmanas här indirekt att ta del av lärarens lektionsprojekt genom att ta fram det material han behöver för att kunna ta ansvar för sitt lärande. Eleven gör som läraren säger.

möjliggjorde överskridandet från okunnig till kunnig samt från arbetarklass till medelklass. I en skola som, enligt Frykman, handlar om att lära sig vem man är i en identitetsskapande process, hamnar männen i underläge.

¹¹⁵ Se Holmberg (2003) för en diskussion kring detta.

Lisbeth frågar klassen vad de kommer ihåg från förra föreläsningen om hur flodkulturerna styrdes. Evelina räcker upp handen och svarar att de hade gudomliga ledare. Det behövdes någon som kunde styra och bestämma över hur resurserna fördelades.

Lisbeth håller föreläsning om demokratin i Aten. Luften är dålig i klassrummet och ungdomarna verkar ha svårt att koncentrera sig. Grekland brukar beskrivas som demokratins vagga, säger Lisbeth, och frågar klassen om någon har varit på Kreta.

Under tiden hälsar Ludvig på Robin och Robert genom att försiktigt slå sin knytnäve mot deras i tur och ordning. Felicia tittar i min anteckningsbok, medan jag skriver. Robin ser väldigt trött ut. Han blundar och lutar huvudet mot handen (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Killarna skapar och förstärker kompisband genom klassbildningsprocesser på motsvarande sätt som sker i IV-klassen och som beskrivs i Garpelin (2003).

Lisbeth fortsätter sin föreläsning genom att prata om stadsstaterna i Grekland. Axel räcker upp handen och beskriver vad en stadsstat är. Johan, Axel och Emelie berättar om hur kulturen såg ut i Sparta.

Robin, Ludvig och Robert ligger ned på bänken alla tre, men när Lisbeth frågar om någon vet vad ordet spartanskt betyder, räcker Robert upp handen och säger ”Ja!” med hög och glad röst. Det är att leva enkelt, säger han (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Flera elever i klassen har ett kroppsspråk som ger uttryck för att de inte följer med i lärarens lektionsprojekt. Istället visar de genom att blunda och luta sig över bänken att de är trötta, att de vilar och inte orkar vara med under lektionen. Trots detta är det en av eleverna som uppenbarligen har lyssnat så pass aktivt på läraren att han kan svara på frågan om vad spartanskt betyder. Han pratar dock innan han får ordet av läraren, men det får han inte heller kritik för.

Lisbeth gör en enkel teckning på tavlan för att beskriva hur Sparta utvidgades och skriver heloter för att visa att grekerna i närområdet kallades så. Maja och Filippa pratar tyst med varandra. Filippa räcker upp handen och frågar vad det står på tavlan (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

När eleverna Filippa och Maja talar med varandra, gör de det tyst och därmed utan att störa sina klasskamrater så mycket. Det verkar dessutom som om

deras viskningar har handlat om lektionen, eftersom de ber läraren berätta vad hon har skrivit på tavlan.

Lisbeth frågar klassen hur man levde i Aten. Johan, Leila och Axel berättar om demokrati, kvinnosyn och vetenskapliga ideal. Lisbeth pratar lite mer om att flickorna inte värderades lika högt som pojkarna i Aten och att det ledde till ett kvinnounderskott. Då räcker Felicia upp handen och frågar varför de inte ändrar sig när det finns för få kvinnor. Lisbeth frågar klassen om det är likadant någonstans idag och Niklas räcker upp handen och säger att det är likadant i Kina. Jasmin räcker upp handen och säger att det är det i Indien också. Lisbeth försöker förklara att det är svårt för individen att ändra kulturen.

Under tiden pillar Robin med en tunn spiral (som jag tror kommer från en bläckpenna) i spiralen till sitt kollegieblock. Filippa och Maja gäspar stort. Felicia fortsätter att titta i min anteckningsbok.

Lisbeth säger "Oj oj oj. Är ni trötta nu?" Sedan byter hon OH till en bild som schematiskt visar hur samhället styrdes i Sparta och pratar om att personer över 60 års ålder satt i de äldstes råd tills de bars ut och då blev det inga nya idéer i samhället.

Robin formar ett papper till en boll och sitter och kastar med den på väskan på bänken, så att den rullar ner mot honom igen. Felicia fortsätter att titta i min anteckningsbok medan jag skriver.

Lisbeth byter OH till en modell som beskriver styret i Aten. Hon pratar om att lotten avgjorde vem som satt med i det styrande rådet. (Här sitter jag och väntar på att Lisbeth ska prata om att de gjorde på samma sätt när de lottade fram elevkårsrepresentanterna för klassen.) Lisbeth berömmar klassen för att de vet så mycket om hur Aten styrdes.

David gäspar stort. Ludvig vilar huvudet på väskan på bänken.

Lisbeth pratar om att demokrati tar tid och kan vara jobbigt, framför allt i kristider. Hon delar ut en text om Aten och säger att hon ser att de är trötta. Det är bara tio minuter kvar av lektionen. Se nu till att läsa texten och fundera på Sparta. Vi kommer att prata om texten imorgon, så ni får se till att läsa den till dess.

Det blir prat i klassrummet. Eleverna sträcker på sig och öppnar sina väskor. Dörren till korridoren är öppen och utifrån hörs prat. Lisbeth höjer rösten och säger åt klassen att vara tyst och läsa texten. Ni måste visa respekt mot dem som inte kan koncentrera sig genom att var tysta även om ni inte själva vill läsa (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Det är varmt och dålig luft i klassrummet och eleverna är trötta. Alla orkar inte styra sina kroppar för att visa att de är aktiva i klassrummet och att de är med på lärarens lektionsprojekt. Eleverna längst bak i klassrummet glider ner på stolarna, eller lutar sig över bänkarna. Robin roar sig med en pappersboll och en metallspiral. Detta är så nära motstånd mot lärarens lektionsprojekt som klassen kommer under den tid jag gör observationer i samhällsklassen. Samtidigt visar lektionen också hur styrning och självstyrning verkar. Läraren använder inte hot om att köra ut elever eller att ge dem frånvaro om de inte aktivt deltar i lektionsprojektet. Istället öppnar läraren för att eleverna kan låta bli att delta i lektionsprojektet. Om de inte vill eller orkar läsa texten nu, kan de göra det hemma. Det viktiga är att de inte försvårar för andra som vill delta i lektionsprojektet här och nu. Eleverna ges alltså frihet att välja. Friheten att välja kan ses som det mest grundläggande draget i governmentality. Medborgarna ges frihet att välja, men inom ett begränsat system.¹¹⁶

Samtidigt kan vi förstås ifrågasätta vilka reella friheter eleverna har att välja att delta aktivt i lektionen under de rådande förutsättningarna. Ändå är det just individens frihet att välja mellan att delta i undervisningen eller inte som betonas.

I samhällsklassen verkar makten framför allt genom governmentality, medan makten i IV-klassen istället främst verkar genom disciplinen. I båda klasserna finns det emellertid också en annan form av makt, nämligen pastoralmakt.

Pastoralmakt i både IV-klassen och samhällsklassen

”Här bryr dom sig jättemycket”

I både samhällsklassen och i IV-klassen lägger lärarna inledningsvis mycket tid och ansträngning på att skapa goda sociala relationer i klassen och på att lära känna sina elever. Trivseln och den personliga kontakten mellan lärare

¹¹⁶ Se Rose (1996) för en utförlig diskussion kring tvånget att välja inom ramen för governmentality.

och elever är central i båda klasserna. Jag tolkar dessa situationer som ett uttryck för pastoralmakt. Lärarna försöker skapa personliga relationer till var och en av sina elever för att kunna hjälpa dem. Lärarna tar därmed ett personligt ansvar för varje elev.

I IV-klassen arrangeras bågskytte och tipsrunda för hela klassen i början av terminen. Lärarna ser det som ett sätt att lära känna eleverna och att skapa sammanhållning i klassen. Lärarna håller också individuella intervjuer med samtliga elever i IV-klassen och jag medverkar vid tre av dem. Under intervjuerna ställer lärarna personliga frågor om elevernas fritidsintressen och deras skolgång.

Birgitta frågar Bea om hon har blivit intervjuad. Jag frågar om jag får följa med in på intervjun. När Birgitta frågar, berättar Bea att hon bara har varit i skolan på högstadiet mindre än 25 % av tiden. Bea gick i skolan fram till sexan, men sen började hon skolka allt mer. Bea säger att hon har bråkat med tjejerna och är rädd att killarna tittar på henne och snackar om henne. Bea är rädd att killarna i klassen ska ha dåligt inflytande på henne och att hon ska börja skolka igen. Bea har också bråkat med lärarna. Hon brukar vara uppe länge på nätterna och sitta vid datorn och chatta och har inte gått upp tidigt på hela sommaren. Birgitta pratar länge om att Bea måste vända på dygnet sakta men säkert och om att det är viktigt att äta frukost för att kunna koncentrera sig. Birgitta pratar också om att det inte finns någon mindre grupp att gå i, och att man måste klara av skolan för att få lov att gå i en klass med studiemotiverade elever (Fältanteckningar i IV-klassen, augusti 2006).

Jag uppfattar intervjun med Bea som ett tydligt exempel på hur lärarna försöker bygga upp en relation som påminner om pastoralmakten. Intervjun för nästan karaktären av en bekännelse, där Bea ska erkänna sina synder och förklara att hon är villig att bättra sig. Läraren försöker lära känna sin elev genom personliga frågor och därmed skapa det personliga band som är kännetecknande för pastoralmakten.

Även IV-klassens rektor betonar hur viktigt det är att skapa personliga relationer till eleverna. Hen besöker medvetet klassrummet för att eleverna ska få en relation inte bara till sina lärare utan även för rektorn.

Jag går in till rektorn för att fråga honom om det går bra att göra som jag har gjort med informerat samtycke från föräldrarna [...] När jag har ställt mina två frågor, frågar rektorn hur det går för mig. Jag svarar något i stil med att jag fortfarande försöker bli klok på hur jag ska bete mig i förhållande till både lärare och elever.

Rektorn säger något om att eleverna kommer att vänja sig vid att jag är där. Hen frågar om jag var med när hen kom in och höll sin lilla föreläsning om hur man uppvaktar tjejer (med komplimanger, blommor och genom att laga mat). Rektorn säger att hen gör detta i början på terminen för att få en personlig kontakt med eleverna. De lyssnar inte på rektorn om de inte känner honom personligen.

Nu i början på terminen är eleverna lugna. Sen börjar de bråka om statusen i gruppen. Efter höstlovet kommer de till ro och börjar lita på att lärarna och rektorn finns där och är att lita på. Slagsmålet handlade om just det. Eleven vet inte hur han ska bete sig i en relation. Han vet bara hur man förstör en relation, så det är det han gör nu. Sen i maj kommer eleverna att hänga sig fast vid Birgitta och Jan (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006).

Rektorn betonar att utan en sådan relation tar eleverna inte honom på allvar. Både den personliga kontakten och en förväntan om att eleverna ska lyda sin rektor, eller ”herde”, påminner om pastoralmakten.

I samhällsklassen anordnas en speciell temadag under första veckan på skolan, då klassen hämtas med buss och eleverna och deras mentorer umgås under hela dagen. Då diskuterar de bland annat vad respekt i klassen kan innebära. Mentoreorna anordnar lekar första veckan under lektionstid, där de ska rita av varandra, ordna sig i längdordning och efter när på året de är födda. Eleverna i samhällsklassen uppmanas att skriva ett personligt brev till sina mentorer där de berättar lite om sig själva. Skolans elevkår anordnar också insparkslekar, där de nya klasserna på skolan tävlar mot varandra.

Katarina ger eleverna i läxa att skriva ett personligt brev, där de berättar om sig själva för mentoreorna. Ni kan skriva om era fritidsintressen, om er familj, vad ni tycker är roligt. Ni bestämmer själva vad ni ska skriva. Ida räcker upp handen och frågar när läxan är till och Katarina svarar att det är till nästa mentorstid. Linnéa räcker upp handen och frågar om de ska skriva ett brev till båda lärarna eller ett brev till dem var. Katarina svarar att det räcker med ett brev. Vi vill lära känna er, säger Katarina, det blir trevligare så. Niklas tittar sig omkring i klassrummet och säger att det är sant. Jag blir osäker på om han menar allvar eller är ironisk och jag undrar också vem han riktar sig till, bänkgrannen, mig, lärarna eller klassen (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Både lärarna i samhällsklassen och lärarna i IV-klassen arbetar alltså med aktiviteter utanför de ämnen som de undervisar i. De arbetar med att skapa de personliga relationer till eleverna som är centrala inom pastoralmakten. Det personliga brevet ser jag som ett sätt för lärarna att lära känna varje medlem

av sin klass, eller ”flock”. De loggböcker, som eleverna kan skriva i till mentorstiden eller till historiektionerna, fungerar delvis som en motsvarighet till bekännelsen, där eleverna förväntas bekänna när det inte går bra för dem i studierna.¹¹⁷

Eleverna i samhällsklassen verkar uppskatta att lärarna vill lära känna dem. Under en gruppdiskussion med ett gäng killar frågar jag om de tycker att det är bra lärare på skolan och vad det är som gör att lärarna är bra.

Robert: Jag tycker att det är väldigt bra lärare här.

[...]

Emil: Ja, men liksom, dom vill att man ska lyckas.

[...]

Sofie: Vad gör lärarna som är bättre här?

[...]

Niklas: Alla har typ högskoleutbildning och är skitbra.

Sofie: Mm. Men vad är en skitbra lärare?

[...]

Niklas: Dom bryr sig, dom är engagerade, dom tycker om sitt arbete,

[...]

Niklas: Men alltså, så, det är inte mycket mer. Dom behöver bara bry sig och tycka om sitt arbete och vara engagerade i det (Gruppdiskussion i samhällsklassen, ht 2008).¹¹⁸

Genom intervjuerna och breven ger eleverna sig till känna, de skapar sig själva i mötet med skolan genom att berätta om sig själva. Denna personliga kontakt och kunskap om eleverna gör det möjligt att verka för elevernas

¹¹⁷ Jämför Aspelin (2015), som skriver om att lärares relationella kompetens är en mycket viktig del av professionen.

¹¹⁸ I mitt arbete har jag haft som princip att låta utdragen från gruppintervjuer vara långa, för att läsaren ska få en uppfattning om gruppdynamiken och elevernas samspel. I just detta fall har jag gjort ett undantag från principen. Denna gruppintervju med killar i samhällsklassen var mycket stökig. Killarna talade i munnen på varandra, avbröt varandra och retade varandra. Om jag skulle återge längre utdrag utan att ta bort dessa delar, skulle det vara mycket svårt för läsaren att hänga med i texten. Det intressanta i sammanhanget är ändå att de trots den råa umgängestonen mellan killarna ändå är överens om att lärarna i klassen är bra och att de bryr sig om eleverna.

räddning. I de två gymnasieklasserna handlar det inte om religiös frälsning, som pastoralmakten gjorde inom kristna församlingar, utan om att nå kunskapsmål och utveckling av personlighet. Genom att känna sina elever väl kan lärarna i IV-klassen hjälpa eleverna att anpassa sig till skolkoden och att nå godkänt i svenska, engelska och matte. Genom att känna eleverna i samhällsklassen kan lärarna arbeta för trivseln i klassen, vilket de ser som en viktig förutsättning för goda skolresultat och därmed en möjlighet att studera vidare.

Skolkoder och medborgarskapande

I detta kapitel har jag analyserat skolkoderna i IV-klassen och samhällsklassen. Skolkoderna handlar om makt och jag har här visat att det är olika former av makt som verkar i de två klasserna. I IV-klassen verkar disciplinen, som bland annat betonar vikten av att eleverna ska inordna sig i tid och rum. I samhällsklassen verkar istället governmentality, som betonar elevernas eget ansvar för sitt lärande. IV-eleverna lär sig att de bör lyda andras regler, men också att de kan göra motstånd. Samhällseleverna lär sig att de bör lyssna på experter, men de måste välja och ta ansvar för de val de gör.

Jag menar att skolkoden och därmed de olika former av makt som eleverna lär känna i skolan även spelar en viktig roll för de former av makt som eleverna behärskar utanför skolan. De elever som lär sig att de kan lyda eller göra motstånd ges andra möjligheter att påverka i samhället än de elever som istället har lärt sig att de har valmöjligheter och att de kan påverka sitt och andras liv. Mycket av detta handlar om de olika möjligheter vi har i samhället utifrån klasstillhörighet, kön och etnicitet.

En mycket viktig aspekt av maktrelationer i samhället och skolan är klasstillhörigheten. I IV-klassen går endast ett par elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning. I samhällsklassen har de flesta av eleverna föräldrar med högre utbildning. Dessa klasskillnader förstärks i skolan när IV-eleverna får lära sig att makt handlar om att lyda eller göra motstånd medan samhällsklassens elever istället får lära sig att de själva får ta ansvar för sitt liv och ständigt kan välja mellan olika alternativ.

Det finns också viktiga skillnader mellan tjejrna och killarna i de två klasserna. Tjejrna i samhällsklassen visar att de har en förmåga att göra

rollövertaganden. De kan reflektera kring hur andra trivs i klassen och de kan se sig själva med lärarens ögon. I och med denna förmåga anpassar de sig till hur en MVG-elev bör bete sig i klassrummet. Tjejerna övas i social kompetens, samarbetsförmåga och att ta ansvar för gruppen. Frågan är om det är möjligt att låta även killarna öva på att göra rollövertaganden i skolan. Kanske kan killarna få lika god social kompetens och samarbetsförmåga? Kanske kan killarna också lära sig att ta ansvar för att alla har vänner i skolan? Kanske handlar det i stället om en mognad som killarna kan utveckla senare?

Samtidigt betalar tjejerna ett högt pris för sin förmåga att göra rollövertaganden. När tjejerna ständigt betraktar sig själva med andras ögon innebär det också att de objektifierar sig själva och lägger stor vikt vid sitt eget utseende. Det är viktigt att se snygg ut. Om en hårfärgning misslyckas eller om en tjej vaknar med alltför många finnar i ansiktet, kan tjejen välja att stanna hemma från skolan.

I IV-klassen reagerar också killar och tjejer olika på skolkoden. Medan killarna ofta gör motstånd mot disciplinen, lärarna, rektorn och skolan i stort, väljer oftast tjejerna att anpassa sig till skolkoden. Killarna busar genom att snacka, bråka eller slåss på lektioner. Även om tjejer ibland också snackar på lektionerna eller säger emot läraren, är det oftast tjejerna som väntar tyst på sina platser i klassrummet, medan killarna bråkar och lärarna förmanar.

Genom att lära eleverna olika handlingsalternativ kan skolkoderna ses som en viktig aspekt av ungdomarnas medborgarskapande i gymnasieskolan. I föregående kapitel diskuterade jag hur självbilden spelade en viktig roll i medborgarskapandet. I detta kapitel har jag visat hur skolkoderna, med deras uttalade och outtalade regler om hur man bör bete sig i skolan, genomsyras av maktteknologier.

I både IV-klassen och samhällsklassen verkar maktteknologier som syftar till att göra eleverna självständiga och få dem att kontrollera sig själva. Det finns dock viktiga skillnader i vilken typ av autonomi som eftersträvas och hur kontrollen tar sig uttryck.¹¹⁹

Autonomin i IV-klassen handlar om grundläggande färdigheter som att läsa, skriva och räkna. Det är svårt att klara sig i dagens samhälle utan dessa

¹¹⁹ Jämför (Carlsson, 2006, s 30) som skriver att ”[v]ad jag tillskrivs och tilldelas som ung gymnasieelev blir på samma sätt styrande för vem jag blir som samhällsmedlem och vad jag som sådan kan bidra med i samhällsbyggandet på längre sikt”. Carlsson ser medborgarskap som autonomi och utvecklande av självkontroll.

färdigheter, att kunna läsa och förstå tidningar och nyhetssändningar, att förstå hur mycket man ska betala i skatt och vilket telefonabonnemang som är billigast. Självkontrollen handlar om att hålla kroppen på "rätt" plats, enligt skolans definition av rätt plats, så att den anpassar sig efter samhällets normer.

I samhällsklassen handlar autonomi istället om att eleverna ska lära sig styra tanken och visa omsorg om sig själva. Eleverna ska lära känna sig själva och den studieteknik som passar dem bäst. De får ansvaret att prioritera sin tid, i såväl klassrummet som på fritiden. De får frihet under ansvar. Kanske kan samhällsklassens skolkod tolkas som att de förbereds för att tillhöra de ledande i samhället.

I en förlängning kan det ses som att eleverna i de två klasserna får lära sig två olika roller eller två olika sätt att förhålla sig till det omgivande samhället. Vissa elever får lära sig att lyda och andra får lära sig att styra sig själva. Risken med lydnad är att medborgarna inte uppmuntras att ifrågasätta och kritiskt granska sin omgivning. Risken med alltför omfattande självstyrning är att ungdomarna får bära en alltför stor börda som får dem att må dåligt och att de känner ett ansvar för samhällsstrukturer som de har svårt att påverka.

Dessa två olika roller kan också relateras till det jag skrev om medborgarskap i inledningen. Medborgarskap kan ses som "a status, a feeling, and a practice" (Osler och Starkey, 2005, s 9). I detta kapitel har jag fokuserat på utövandet (practice) av medborgarskapande. En viktig del av detta utövande handlar om vem som får tala och när.

I IV-klassen handlar utövandet om lydnad och att vara en foglig kropp. Eleverna ska sitta stilla och vara tysta. Bara genom att inordna sig i skolans normer och acceptera det dokumenterade utanförskap som IV-klassen i sig innebär, ges eleverna en möjlighet att komma in på ett nationellt gymnasieprogram. Visserligen gör eleverna också motstånd mot skolkoden, genom slagsmål, bus och prat, men detta motstånd förstärker bara lärarnas tjt om lydnad. Eleverna får genom detta utövande lära sig att det är lärarna som definierar var, när och hur de får komma till tals.

I samhällsklassen handlar utövandet om att lära sig styra sig själv, att välja inom de ramar som skolan ställer upp. Eleverna får välja hur de ska studera på bästa sätt för att lära sig och hur de ska prioritera sin uppmärksamhet. Lärarna accepterar prat, mobiler och sena ankomster så länge eleverna anpassar sig till den överordnade skolkoden om att ta ansvar för det egna

lärandet. Eleverna får höra att de ska få inflytande över sin utbildning och få påverka skolan, men i praktiken är detta inflytande mycket begränsat.

I båda klasserna betonar lärarna vikten av att skapa personliga relationer med eleverna. Det är dessa personliga relationer som möjliggör lärandet och ungdomarnas utveckling till ansvarstagande och självständighet. Samtidigt innebär dock detta att eleverna förväntas presentera sig själva och skapa sig själva i mötet med skolan. Det lämnar litet utrymme för att behålla livet utanför skolan privat.

I detta kapitel har jag skrivit utförligt om hur lärarna och eleverna tillsammans skapar en skolkod kring hur de förväntas bete sig mot varandra i klassrummet och hur skolkoden skiljer sig åt mellan IV-klassen och samhällsklassen. I nästa kapitel kommer jag istället att fokusera på lärandet och synen på kunskap. Under lektionerna vill lärarna inte bara att eleverna ska följa skolkoden, utan självklart också att eleverna ska lära sig något. Synen på kunskap skiljer sig dock åt mellan olika lärare och olika elever. Hur ser egentligen kunskapssynen ut i de två klasserna? Och hur samspelar kunskapssynen med medborgarideal?

5. Syn på kunskap: Hur kunskapssyn och medborgarideal samverkar i skolan

En svensklektion i IV-klassen

Klassen läser ur boken ”Benny Boxaren och kärleken” av Max Lundgren.¹²⁰ Läraren Birgitta ber en elev läsa högt ur boken. Övriga följer med i texten i sina böcker. När Birgitta ber en elev sluta, får eleven bredvid läsa vidare. Birgitta skriver upp svåra ord på tavlan och eleverna får hjälpa till att förklara dem. På tavlan skriver hon:

supa
soppa
sopa
såpa
instängt
att hålla upp
gorma
instörtande
dibarn
dia = ”dricka från mammas bröst”
väsa

¹²⁰ Böckerna om Benny Boxaren är en serie ungdomsböcker skrivna av Max Lundgren på lättläst svenska (Lundgren, 1984). De handlar om Benny som växer upp på Rosengård (som kallas för Syrenelund i boken) i Malmö. Böckerna handlar om socialt utanförskap, gemenskap och en stark vilja att kämpa och skapa ett bättre liv för sig själv. ”Benny Boxaren och kärleken” handlar om kärleken mellan Benny och Inez och om motstånd mot polisen.

halsfluss
must
näve = hand

Birgitta visar också hur man bockar och niger. Senare frågar Ismael om inte Birgitta kan visa vad det innebär att dansa på lätta ben. Kan inte du visa, Birgitta? säger han. Hama flinar mot mig medan Birgitta dansar. När Birgitta pratar vidare säger Ismael till Yusuf ”Jag visste det men ville se henne göra det.” (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

En svensklektion i samhällsklassen

Läraren Ann pratar om att de nu har läst färdigt boken ”Flugornas herre” av William Golding¹²¹ och det är en del av demokratiprojektet. Hon frågar klassen hur boken kan användas som en del i arbetet. Flera händer räcks upp. Någon säger att boken kan användas för att beskriva demokratin, hur det fungerar i samhället och Axel säger att boken kan användas för att beskriva demokratiens förfall i Tyskland före andra världskriget. När han säger det, tänker jag att det sa jag ju till honom förra fredagen. Jag väntar på att han ska kasta en blick åt mitt håll, men det gör han inte.

Ann säger att idag ska de först få skriva sina svar på ett papper och sedan diskutera frågorna tillsammans. Hon lägger på en bild på OH-projektorn och justerar bilden. Det står två frågor på bladet:

- Sök tolka symbolerna: Snäckan, Elden, Flugornas herre (i Nasses sista yttrande finns alla tre)
- Varför tror du att Golding låter de vuxna komma till ön i slutet av boken? Hur uppträder pojkarna då?

Vad är symboler för något? frågar Ann. Emil räcker upp handen och säger ”Nåt som symboliserar något”. Jo, så kan man förstås svara, genom att vända på orden, säger Ann. Är det någon annan som kan förklara? Josefin räcker upp handen och

¹²¹ ”Flugornas herre” är skriven av William Golding och gavs ut första gången 1954. Boken handlar om ett gäng pojkar som efter en flygplanskrasch blir ensamma på en öde ö. De väljer först Ralph till ledare och han försöker tillsammans med Nasse upprätthålla ordning på ön. Jack utmanar Ralphs roll som ledare och snart utbryter strider mellan grupperna. Två pojkar dör innan pojkarna hittas av vuxna (Golding, 2002).

säger att blomman symboliserar folkpartiet. Ja, säger Ann, man behöver inte ens se förkortningen för folkpartiet för att tänka på partiet när man ser blomman (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan? Medborgarskapande i gymnasieskolan sker inte bara genom självbilder och skolkoder. En tredje viktig aspekt är hur kunskapssyn och medborgarideal samspelar i klassrummet. I detta kapitel kommer jag att med hjälp av exempel från mina två fältarbeten skapa bilder av hur undervisningen går till och vilken typ av kunskap som premieras i de två klasserna. Därefter kommer jag att presentera hur dessa olika former av undervisning och kunskapssyn kan relateras till olika medborgarskapsideal och därmed olika ideal om hur ett demokratiskt samhälle bör fungera. Detta diskuteras ibland utifrån begreppet demokratisk kompetens.¹²² Synen på vad demokratisk kompetens innebär skiljer sig åt, i och med att människor har olika tankar om hur en demokrati bör fungera och vara. Den som anser att medborgarnas roll är att rösta fram eliter i demokratiska val ställer inte lika höga krav på medborgarna som någon som istället anser att medborgarna ständigt bör vara aktiva i ett demokratiskt samtal. Mina fältarbeten visar att det finns stora skillnader i synen på vad demokratisk kompetens innebär.

Ögonblicksbilderna ovan – där IV-klassen pratar om svåra ord i ”Benny Boxaren och kärleken” och samhällsklassen arbetar med symboler i ”Flugornas herre” – visar tydligt skillnaderna mellan hur undervisningen går till i de två klasserna och hur kunskapssynen skiljer sig åt. I IV-klassen ger läraren de rätta svaren och tränar eleverna i ordförståelse. I samhällsklassen handlar det istället om en pågående dialog mellan lärare och elever. Eleverna tränas i att tolka symboler i boken de har läst. Motsvarande skillnader finns också när de två klasserna har lektioner som handlar om demokrati. Eleverna i IV-klassen får lära sig att förstå partiernas budskap, medan eleverna i samhällsklassen får lära sig att tolka och kritisera politikerna. Ungdomarna möter därmed olika krav och förväntningar om vad som förväntas av dem som medborgare i ett demokratiskt samhälle. I och med detta får de också lära sig olika sätt att utöva makt: att rösta i val eller att ifrågasätta andras åsikter och forma sina egna.

¹²² Jämför Ekman (2007), Arensmeier (2015) samt Niemi och Junn (1998) som skriver om demokratisk kompetens.

	SJÄLVBILD: Hur skapas bilden av mig i samspel med andra i skolan? (kapitel tre)	SKOLKODER: Hur verkar uttalade och outtalade skolkoder i skolan? (kapitel fyra)	SYN PÅ KUNSKAP: Hur samverkar kunskapssyn och medborgarideal i skolan? (kapitel fem)
Centrala begrepp	Skam och stolthet.	Disciplinen och governmentality.	Passiv och aktiv.
Vem interagerar i skapandet? När och var utspelar sig aspekten i första hand?	Den enskilda eleven interagerar med andra elever samt med lärare i personliga möten under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med lärare/skolpersonal i skolan under skoltid.	Eleverna som grupp interagerar med läraren i skolan på lektionstid.
Vad är det som utvecklas i interaktionen?	Självbilden utvecklas genom känslor av skam och stolthet: "Vem är jag?"	Skolkoden utvecklas genom olika former av makt: "Hur bör en sån som jag agera i skolan?"	Synen på kunskap och medborgarideal samt relationen till det omgivande samhället: "Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?"
Hur verkar makten?	Makten verkar genom att identiteten formas i samspel med andra.	Makten verkar genom de uttalade och outtalade skolkoderna i skolan.	Makten verkar genom att forma bilden av hur världen är och borde vara.

FIGUR 9. ÖVERGRIPANDE ANALYSSCHEMA MED DE TRE ASPEKTERNA SJÄLVBILD, SKOLKODER SAMT SYNEN PÅ KUNSKAP OCH MEDBORGARIDEAL.

Kapitlet lyfter därmed fram temat kunskap som en viktig del av medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan. Detta är mitt tredje tematiska kapitel, vilket motsvaras av kolumnen längst till höger i Figur 9.

Även i detta kapitel betonar jag medborgarskapandet och makten som en interaktiv process, där synen på kunskap och medborgarideal utvecklas i ett samspel mellan lärare och elever. Både lärare och elever anpassar sig efter andras förväntningar i klassrummet. Ett handlande från en person får en reaktion från någon annan och tillsammans bygger de över tid upp förväntningar om hur man bör bete sig i klassrummet och i förlängningen även i övriga samhället.

I inledningen skrev jag om att ett demokratiskt samhälle är beroende av medborgare som respekterar lagar och regler, accepterar andra människors rätt till en annan åsikt och deltar i det demokratiska samtalet. Sådana medborgare formas bland annat genom kunskapssyn och medborgarideal, som detta kapitel fokuserar på. Det handlar om hur vi får kunskap om vårt samhälle och hur vi förväntas bete oss i detta samhälle.

Utgångspunkten i detta kapitel är, precis som i de tidigare två tematiska kapitlen, det som sker i klassrummen. Samtidigt behövs teorier för att tolka händelser och interaktioner i dessa klassrum. Nedan följer en kort introduktion i teoretiska synsätt som har hjälpt mig att strukturera, tolka och förstå temat om kunskapssyn och medborgarideal.

Teoretiska perspektiv på kunskap, lärande och medborgarideal

För att kunna göra en strukturerad analys av kunskapssyn och medborgarideal i de två klasserna använder jag mig av flera olika teoretiska begrepp. I analysen av kunskapssynen använder jag mig av de två begreppen ytinläring och djupinläring samt av en taxonomi för lärande. I analysen av medborgarideal använder jag mig av två normativa demokratimodeller: elitdemokrati och deliberativ deltagardemokrati.

Ytinlärning och djupinlärning

De första begreppen som jag vill lyfta fram för att beskriva olika typer av lärande är ytinlärning och djupinlärning. Begreppen utvecklades under ett forskningsprojekt vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet under 1970-talet. Två av forskarna som deltog i projektet var Ference Marton och Roger Säljö. De gjorde studier där de lät universitetsstudenter läsa texter och sedan berätta vad texten handlade om. Studenterna fick också berätta hur de hade tagit sig an uppgiften. Marton och Säljö publicerade en artikel om kvalitativa skillnader i lärande och myntade begreppen ”ytinriktning till lärande” och ”djupinriktning till lärande” (Marton och Säljö, 1976). Författarna menade att det fanns ett tydligt samband mellan inriktningen till lärande, det vill säga hur studenterna hade tagit sig an uppgiften, och den typ av förståelse som de sedan fick av texten. De studenter som använde sig av ett djupinriktat lärande kunde beskriva den övergripande meningen med texten och ge exempel. De närmade sig texten utifrån en helhet, för att sedan förstå delarna. De studenter som istället använde sig av ett ytinriktat lärande fokuserade på detaljerna i texten, som vilka ord och begrepp som användes, och försökte memorera dessa.¹²³

Ytinlärning kännetecknas alltså av ett fokus på delarna i texten, där enskilda ord och fakta hamnar i fokus för studentens läsande. Djupinlärning fokuserar istället på den övergripande meningen eller budskapet i texten, där exemplet ses som delar som stärker den övergripande argumentationen.

I senare forskning har både Marton och Säljö lyft fram den interaktiva aspekten av lärandet, där en ”ytinriktning till lärande” eller en ”djupinriktning till lärande” inte i första hand handlar om egenskaper hos den lärande individen. Istället betonar de vikten av att se lärandet som en interaktion mellan lärare och elever. Visserligen bär elever med sig olika erfarenheter av vad lärande är och bör vara, och har därmed olika sätt att tänka när de ska lära sig saker, men läraren kan också påverka hur eleverna gör när de ska lära sig. Det kan handla om att läraren ställer olika typer av frågor eller ger eleverna olika uppgifter när de ska läsa eller diskutera (Marton, 2014).

¹²³ Se Marton och Booth (2000) samt Marton (2014) för en bra introduktion till begreppen ytinlärning och djupinlärning.

Detta synsätt stämmer väl överens med mitt övergripande teoretiska angreppssätt som sätter interaktionen i medborgarskapandet i fokus. I detta kapitel fokuserar jag på hur interaktionen i klassrummet skapar olika kunskapssyn och olika medborgarideal.

Taxonomi för lärande, undervisning och bedömning

Det finns inom pedagogiken flera olika taxonomier för lärande och mål för lärande. En klassiker är Blooms taxonomi för utbildningsmål, som gavs ut första gången på 1960-talet (Kratwohl, Bloom och Masia, 1964). Denna taxonomi har refererats flitigt inom pedagogiska diskussioner och den har också använts som utgångspunkt för skapandet av nyare och mer systematiska taxonomier för lärande.

Jag har valt att använda mig av Anderson och Kratwohls taxonomi för lärande, undervisning och bedömning (L. W. Anderson et al., 2001). De vidareutvecklar Blooms taxonomi och beskriver lärande i två dimensioner, där den första dimensionen – kunskapsdimensionen – beskriver fyra olika typer av kunskap: fakta, begreppskunskap, procedural kunskap och metakognitiv kunskap. Den andra dimensionen fokuserar istället på den mentala aktivitet som används i lärande och skiljer på sex olika typer av kognitiva processer: minnas, förstå, tillämpa, analysera, utvärdera och skapa. I Figur 10 presenteras taxonomin för lärande.

Kratwohl argumenterar för att det är viktigt att det finns en överensstämmelse mellan de mål för lärande som finns i kurs- och läroplaner, i den praktiska undervisningssituationen och i den bedömning som görs av elevernas kunskaper. Det blir till exempel inte bra om eleverna i en kurs, som enligt kursplanen ska handla om att analysera texter, enbart bedöms efter sin förmåga att återge textens innehåll. Då saknas en överensstämmelse mellan kursplan och bedömning (L. W. Anderson et al., 2001).

		Kognitiv-process-dimension					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Utvärdera	Skapa
Kunskaps-dimension	Fakta-kunskap						
	Begrepps-kunskap						
	Procedural kunskap						
	Meta-kognitiv kunskap						

FIGUR 10. TAXONOMI FÖR LÄRANDE, UNDERVISNING OCH BEDÖMNING (L. W. ANDERSON ET AL., 2001)

John Biggs och Catherine Tang resonerar på motsvarande sätt för att det är viktigt med "constructive alignment" mellan lärarens mål med undervisningen och de läraktiviteter som studenter ägnar sig åt inom högre utbildning (Biggs och Tang, 2007). Detta motsvarar Marton och Säljös betoning av lärarens roll. Genom att ställa rätt frågor till elever och studenter kan lärare påverka elevernas inriktning till lärande från en ytinriktning till en djupinriktning. I interaktionen mellan lärare och elever skapas bilden av vad lärande är och kan vara.

Jag använder Anderson och Kratwohls taxonomi för att analysera de olika läraktiviteter som förekommer på lektionerna i IV-klassen och i samhällsklassen. Taxonomi fungerar som ett analytiskt instrument som hjälper mig att tydliggöra skillnaderna mellan klasserna.

Läroplanen för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf94)

Anderson och Kratwohls taxonomi återspeglas delvis i läroplanen för de frivilliga skolformerna från 1994 (Lpf94), det vill säga den läroplan som gällde då jag genomförde mina fältarbeten. I Lpf94 används fyra begrepp med begynnelsebokstaven F för att beskriva vad kunskap kan vara.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen (Lpf 94).

Begreppet **fakta** används i läroplanen från 1994 på ett motsvarande sätt som Anderson och Kratwohl använder begreppet ”faktakunskap”. Det handlar om faktauppgifter om vår omvärld. Till skillnad från värderingar ses **fakta** som objektiva och möjliga att enas kring. Kunskap som **fakta** stämmer väl överens med en dualistisk kunskapssyn, där det finns två tydligt åtskilda kategorier: ”rätt” och ”fel”. **Förståelse** används i läroplanen på två olika sätt. Det handlar dels om det som Anderson och Kratwohl kallar en kognitiv process, det vill säga att förstå vad som menas med ett ord eller en företeelse. Utöver detta används även **förståelse** i läroplanen för att beteckna en empatisk medkänsla, till exempel om förståelse för skilda kulturer. **Färdighet** motsvarar delar av det som Anderson och Kratwohl kallar procedural kunskap. Det handlar om att veta ”hur man gör” och att ”kunna göra”. I läroplanen handlar **färdigheter** om att kunna räkna i matematiken, men också om att kunna skapa i estetiska ämnen. **Förtrogenhet** handlar istället om att internalisera kunskap så att det blir en del av en själv, att känna på ett djupare plan. Eleverna ska enligt Lpf94 vara förtrogna med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket. Detta har inte någon motsvarighet i Anderson och Kratwohls taxonomi.

Betygen utgör ett viktigt urvalsinstrument för högre utbildning. Det är elevernas grundskolebetyg som avgör om eleverna är behöriga till gymnasiet. Eleverna måste ha lägst betyget godkänd i ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik för att vara behörig till gymnasieskolans nationella program (Skolverket, 2007, s 45).

Det är elevernas meritvärde som avgör urvalet till gymnasieskolan, det vill säga vilket program eleverna kan komma in på och vilken skola de får gå på. Elevernas meritvärde motsvarar summan av betygsvärde för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Betyget Godkänd ger 10 poäng. Betyget Väl

Godkänd ger 15 poäng. Betyget Mycket väl Godkänd ger 20 poäng. Därmed kan eleverna ha ett meritvärde på upp till 320 poäng (Skolverket, 2007). Även inom gymnasieskolan används de tre betygen Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Väl Godkänd (MVG).

Begreppen ytinläring och djupinläring, Anderson och Kratwohls taxonomi, liksom begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet kommer jag att använda för att analysera synen på kunskap i IV-klassen och samhällsklassen. Utöver dessa skillnader i kunskapssyn finns det skillnader mellan de medborgaridealen i de två klasserna. Jag kommer här att presentera två olika medborgarideal som hjälper mig med analysen av medborgarrollen.

Medborgarideal

Här följer en kort presentation av medborgaridealen i en elitdemokrati och i en deliberativ deltagardemokrati. Både elitdemokrati och deliberativ deltagardemokrati är normativa demokratimodeller som speglar ställningstaganden om hur någon tycker att demokrati bör vara. De beskriver därför en idealbild och är därmed inte en beskrivning av hur demokratin verkar i praktiken. Verkligheten i såväl samhällen som i skolor är alltför komplex för att fångas i en sådan kortfattad beskrivning.

Trots dessa reservationer menar jag att dessa normativa demokratiideal fungerar som teoretiska verktyg som hjälper oss att förstå det som händer i vardagliga situationer i klassrummet, när lärare och elever pratar om en bok de har läst eller har ett temaarbete om demokrati. Vi kan jämföra vardagen i klassrummet med idealen inom elitdemokratien och den deliberativa deltagardemokratien.

Medborgarrollen i en elitdemokrati

Den normativa elitdemokratiska modellen kännetecknas av en tydlig skillnad mellan medborgare och eliter. De politiska eliterna har till uppgift att sköta politiken mellan valen. Det är dessa eliter som ska fatta beslut i dagsaktuella frågor, utveckla politiska agendor och konkurrera med varandra. I en elitdemokratisk modell ses det inte som ett problem att det finns stora skillnader mellan den politiska eliten och medborgarna. Elitens roll är att fatta bästa möjliga beslut utifrån den egna kompetensen och erfarenheten, inte att representera medborgarna genom att ha samma sociala bakgrund eller

egenskaper (Jämför Held, 1997, kapitel 3 och 5; Higley och Burton, 2006; Michels, 1983; Putnam, 1976; Schumpeter, 1992).¹²⁴

I den elitdemokratiska modellen ges medborgarna friheten att inte engagera sig politiskt. Ett centralt värde är att medborgarnas privata utrymme ska respekteras. Kraven som ställs på medborgarna är därmed begränsade. Det enda som faktiskt krävs av medborgarna är att de ska vara aktiva när det är dags för val. Medborgarnas viktigaste roll är att välja mellan eliterna. För att medborgarna ska kunna fylla denna funktion är det emellertid också viktigt att de följer den politiska debatten i media. Det är information i media som hjälper medborgarna att fatta informerade beslut när de ska välja. Medborgarna fungerar därmed som en garanti för att dåliga politiska eliter väljs bort om de inte sköter sitt jobb.

I den elitdemokratiska modellen är makten fokuserad kring eliten, precis som begreppet antyder. Det är eliten som kan besluta om regler för medborgarna och som därmed har beslutsmakten inom den första maktdimensionen.¹²⁵ Samtidigt har medborgarna den viktiga funktionen att välja bort eliter som inte sköter sig. Även medborgarna har därmed en essentiell del av makten inom den första dimensionen. När det gäller den andra maktdimensionen, makten över dagordningen, är det eliterna som hamnar i fokus. Det är eliterna som har dagordningsmakten och som formulerar problemen. Medborgarnas roll är endast att välja mellan de alternativ som eliterna har presenterat. Makten över tanken är inte en central del av den elitdemokratiska modellen. Jag menar dock att makten över tanken i stort hamnar hos eliten, eftersom de kan använda såväl den första som den andra maktdimensionen för att stärka makten över tanken. Genom att sätta dagordningen och genom att besluta om lagar och regler kan eliten även styra över vad som uppfattas som gott och ont, rätt och fel.

Skolan har två roller i en elitdemokrati. För det första ska skolan lära eleverna att behärska rollen som medborgare som väljer mellan eliter. Eleverna behöver här lära sig att tolka och förstå politikernas budskap. De behöver följa media för att kunna fatta ett informerat beslut om vilken elit som bör

¹²⁴ Det är värt att notera att de flesta författare som skriver om elitdemokrati inte hävdar att elitdemokrati är ett normativt ideal. Istället hävdar de att en elitdemokratisk modell är mer realistisk och stämmer bättre överens med verkligheten, se till exempel Higley och Burton (2006), Michels (1983) och Schumpeter (1992).

¹²⁵ Jämför Lukes (1974).

styra. Eleverna behöver därmed lära sig att läsa, skriva, räkna för att kunna fungera som en garanti för att dåliga politiska eliter väljs bort. För det andra har skolan en sorterande funktion. Skolan ska sortera människor i grupper för att visa vilka elever som hör hemma i en politisk elit och vilka elever som istället ska välja mellan eliterna.

Medborgarrollen i deliberativ deltagardemokrati

Den normativa demokratimodell som kallas deliberativ deltagardemokrati är en sammanslagning av två olika normativa demokratimodeller: deliberativ demokrati och deltagardemokrati. Den deliberativa demokratimodellen sätter samtalet och diskussionen i fokus. Här betonas vikten av ett öppet och rationellt samtal, där alla har rätt och möjlighet att delta, oberoende av ställning i samhället. En central författare inom den deliberativdemokratiska skolan är Jürgen Habermas, som bland annat utvecklar begreppet kommunikativ rationalitet för att beskriva hur samtalet kan fungera för att skapa goda, demokratiska och rationella beslutsprocesser (Habermas, 1997). Här återfinns vi också klassiska republikanska ideal, som har tydliga kopplingar till Italiens stadsstater under renässansen (Held, 1997, kapitel 2). Där ska goda medborgare mötas för att ta ansvar för staden och för att genom diskussioner komma fram till det gemensamma bästa.

Den deltagardemokratiska skolan betonar vikten av ett brett deltagande. Rousseau, som ofta presenteras som grundaren av detta normativa demokratiideal, betonar vikten av att samtliga medborgare ges möjlighet att delta (Held, 1997, s 80-96). Rousseaus tankar påverkades mycket av det politiska systemet i Geneve, där medborgarna hade vissa möjligheter att påverka den politiska processen.

Det finns de som hävdar att det finns stora skillnader mellan deliberativa och deltagardemokratiska demokratimodeller och att dessa inte borde kombineras. Det finns emellertid också författare som menar att dessa teorier har så mycket gemensamt att en sammanslagning inte bara är möjlig, utan också givande, eftersom de kompletterar varandra.

Det som kännetecknar en deliberativ deltagardemokrati är därmed ett brett politiskt deltagande och ett fokus på samtal i det offentliga (Arendt, 1998, 2004; Gottsegen, 1994). Den ideala relationen mellan eliter och medborgare i den deliberativa deltagardemokratien skiljer sig mycket från den ideala relationen i den elitdemokratiska modellen. I en deliberativ deltagardemokrati förväntas den politiska eliten ständigt delta i diskussioner med

aktiva medborgare. Eliten förväntas också vara föränderlig, eftersom alla medborgare ses som potentiella medlemmar av eliten. Eliten bör därför vara representativ i förhållande till medborgarna, både när det gäller åsikter och egenskaper.

Det ställs höga krav på medborgarna i en deliberativ deltagardemokrati. Det medborgerliga deltagandet i politiken bör vara högt även mellan valen. Medborgarna förväntas delta i det offentliga samtalet, kritiskt granska den politiska eliten och också komma med förslag om förbättringar av politiken.

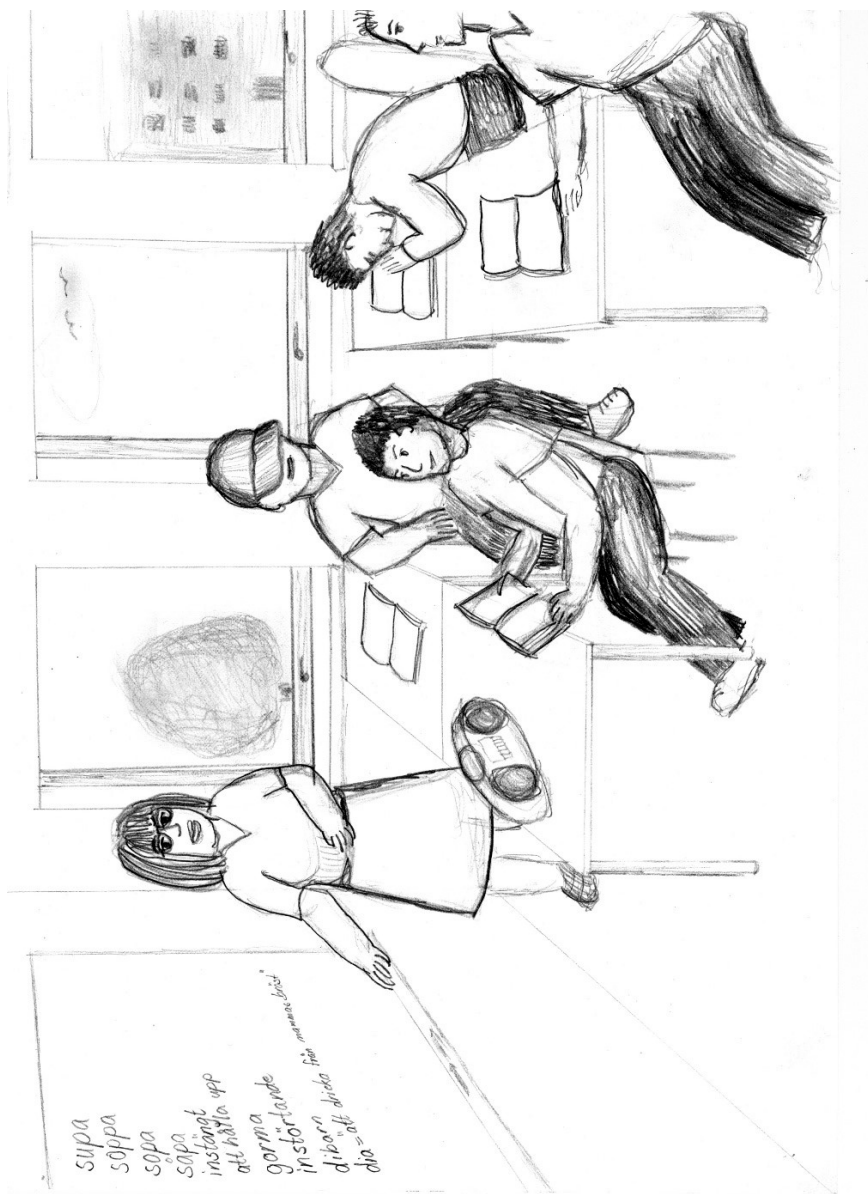
I en deliberativ deltagardemokrati är makten delad mellan folket och eliterna. Den politiska eliten har en viktig del av beslutsmakten inom den första maktdimensionen, men i och med att medborgarna förväntas vara aktiva i det ständigt pågående offentliga samtalet begränsas eliternas makt. Medborgarna har även här den viktiga rollen att välja eliter vid regelbundna val. Inom den andra maktdimensionen, det vill säga dagordningsmakten, bör både medborgare och eliter ha makt. Nya frågor för diskussion kan föras fram av såväl medborgare som eliter och förslagen bör behandlas jämlikt och bedömas utifrån sakliga argument, inte utifrån vem som har framfört dem. Inom den tredje maktdimensionen, makten över tanken, spelar det offentliga samtalet en viktig roll. Det offentliga samtalet kan främja värden som är centrala för den deliberativa deltagardemokratin, såsom jämlikhet, deltagande, rationalitet och öppenhet. När dessa värden får råda inom den tredje maktdimensionen, kan den deliberativa deltagardemokratin ses som förverkligad.

Skolans roll i en deliberativ deltagardemokrati är att förbereda eleverna på att vara politiskt aktiva och att lära dem att delta i deliberativa samtal. Skolan ska fostra eleverna till goda medborgare. Demokratin ses här inte bara som en styrelseform, utan även en livsform som präglar samspelet mellan människor. Det elitdemokratiska idealet om att låta människor välja om de vill vara aktiva eller inte är därför inte aktuellt i en deliberativ deltagardemokrati. Att inte delta är att inte ta del av det gemensamma livet och därmed att inte delta i skapandet av ett fritt samhälle.

Gutmann och Thompson är två centrala författare när det gäller en normativ diskussion kring skolans demokratifostrande roll, främst utifrån ett deliberativt demokratiideal (Gutmann och Thompson, 1996). De skriver om vikten av att fostra eleverna till att aktivt delta och vikten av att lära studenterna grunden för ett demokratiskt samtal. Utifrån principen att vi i ett samhälle aldrig kan enas kring värderingar som är en gång för alla givna,

måste vi istället enas om demokratiska procedurer kring yttrandefrihet, respekt och öppenhet. John Deweys texter präglas av samma andemening (Dewey, 1974, 1999, 2004). Dewey företräder en progressiv idétradition i USA och har spelat en stor roll även för den svenska skolan. Det går att se tydliga spår i svenska läroplaner och i svenska pedagogers texter från Deweys pragmatiska filosofi. Dewey betonade, liksom Gutmann och Thompson, vikten av aktiva medborgare som kunde delta i demokratiska samtal. Den svenska demokratiutredningen, som kom med sin slutrapport 2000, betonar också vikten av en "deltagardemokrati med deliberativa inslag" (SOU 2000:1). Tomas Englund är en forskare som framhåller vikten av ett deliberativt deltagardemokratiskt ideal i skolan. Han menar att skolans demokratifostran i första hand bör fokusera på det öppna samtalet i klassrummet, där olika åsikter får mötas, medan demokratifostran i form av elevinflytande bör komma i andra hand.

Det är alltså stora skillnader mellan skolans roll i en elitdemokrati och i en deliberativ deltagardemokrati. Det är olika typer av kunskap och olika former av medborgarideal som blir viktiga i de två normativa demokratimodellerna.



FIGUR 11. FÖRENKLAD SKISS AV UNDERVISNINGEN UNDER EN LEKTION I IV-KLASSEN.

Syn på kunskap i IV-klassen

Undervisning i IV-klassen

Undervisningen i IV-klassen domineras av ordningsfrågor, lärarnas presentationer vid tavlan och elevernas arbete med uppgifter i arbetsböcker som de löser individuellt. Här följer en längre beskrivning av en lektion i svenska. Det är samma lektion som kapitlet inleddes med.¹²⁶

Svensklektion med Birgitta och IV-klassen

Det är dagens första lektion, då klassen läser en bok tillsammans.

Läraren Birgitta står längst fram i klassrummet, vänd mot klassen. Hon säger att hon ska vara pedagogisk och bara prata med den det gäller, Josef, och inte säga "ni". Birgitta vänder sig mot Josef och säger att det går små barn, sex- och sjuåringar, på skolan dit vi går för att äta lunch. Man får inte stå i dörren till matsalen och röka.

Josef säger att han inte visste det.

Birgitta berättar med förmanande röst att det är stränga regler för vad de får göra i matsalen. Om vi inte sköter oss får vi inte gå dit och äta. Vår rektor får gå dit på möten om våra elever.

Josef säger att han glömde.

Birgitta svarar "Nu glömmer du inte." (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

¹²⁶ I detta kapitel beskriver jag framför allt lektioner med Birgitta. Jag har självklart även deltagit i flera andra lektioner i matematik, idrott och klassens karaktärsämne. Anledningen till att jag väljer att lyfta fram just Birgittas lektioner är för att jag vill visa på skillnaderna i undervisningen mellan de två klasserna. Detta framgår mindre tydligt på lektionerna i matematik, där ingen av klasserna ägnar tid åt lärande som ett samtal. I de ämnen jag lyfter fram här i kapitel fem – svenska, samhällskunskap, historia och geografi – finns flera möjligheter att låta undervisningen vara en dialog. Därmed blir dessa jämförelser mer relevanta.

Denna lektion är på många sätt typisk för hur undervisningen går till i IV-klassen. För det första börjar lektionen med en förmaning, en tillrättavisning från lärarnas sida om vad eleverna har gjort fel. Det är oftast inte hela gruppen som har gjort fel, utan en eller ett par elever, men hela klassen får lyssna på dessa förmaningar om uppföranderegler. Andra elever ser då uttråkade ut. Mycket tid i klassrummet ägnas åt ordningsfrågor. Läraren prioriterar dessa ordningsfrågor genom att börja lektionerna med dem. Ordningsfrågorna ses som en förutsättning för resten av lektionen, något som måste klaras av för att undervisningen sedan ska kunna börja.¹²⁷

Läraren Birgitta försöker anpassa sin tillrättavisning efter elevernas önskemål, samtidigt som hon förmanar. Eleverna har klagat på att lärarna riktar sig till hela gruppen, när det bara är en eller ett par elever som har gjort något fel. I kapitel fyra skriver jag om Viktors minnesarbete. Han upplever det som provocerande när lärarna talar till hela klassen, fastän det endast är en eller ett par personer som har gjort fel. Birgitta är medveten om denna kritik och det är därför hon riktar sig därför särskilt till Josef och inte till hela klassen.

Klassen läser ur boken "Benny Boxaren och kärleken" av Max Lundgren. Birgitta ber en elev läsa högt ur boken. Övriga följer med i texten i sina böcker. När Birgitta ber en elev sluta, får eleven bredvid läsa vidare. Birgitta skriver upp svåra ord på tavlan och eleverna får hjälpa till att förklara dem. På tavlan skriver hon:

supa
soppa
sopa
såpa
instängt
att hålla upp
gorma
instörtande
dibarn
dia = "dricka från mammas bröst"
väsa
halsfluss
must
näve = hand

¹²⁷ Vikten av disciplinen som maktutövning i IV-klassen diskuteras utförligare i kapitel fyra.

Birgitta visar hur man bockar och niger. Senare frågar Ismael om inte Birgitta kan visa vad det innebär att dansa på lätta ben. Kan inte du visa, Birgitta? säger han. Hama flinar mot mig medan Birgitta dansar. När Birgitta pratar vidare säger Ismael till Yusuf ”Jag visste det men ville se henne göra det.” (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

Lektionen är, för det andra, typisk med tanke på den goda stämningen som råder. Läraren bjuder på sig själv genom att bocka, niga och dansa. En elev skojar med henne genom att be henne dansa. Eleverna skojar med varandra och med mig, genom att ge mig en road blick och genom att avslöja att de skojade med läraren. Det finns en förtrolighet i relationen, en avslappnad stämning.¹²⁸

Birgitta skriver upp fler svåra ord på tavlan:

knoge
klibbig
vax
hasa
släppa in
log
braka
bulta
krog = restaurang

Yusuf frågar vad Syrenelund är. Birgitta svarar att syren är en blomma och Syrenelund är området där Benny bor. Jamil säger ”Det är Rosengård.”¹²⁹ (Fältanteckningar i IV-klassen, februari 2007)

För det tredje är lektionen typisk genom de läraktiviteter som klassen ägnar sig åt. Det handlar om att förstå en text på svenska och att lära sig förstå och förklara ord i texten. Eleverna läser högt för varandra och får öva sig på uttal

¹²⁸ Alla lektioner har inte denna förtroliga stämning. Ibland blir det kaosartat, se bland annat kapitel fyra.

¹²⁹ Denna lektion deltar jag i strax efter att jag har varit sjukskriven i två månader. Det är strax efter februari-lovet. Klasskamraterna känner varandra och lärarna väl vid det här laget. Jag kommer tillbaka till klassen för att slutföra fältarbetet. Det viktigaste för mig är att genomföra minnesarbetet med eleverna, men först väljer jag att göra deltagande observationer under en veckas tid för att återknyta kontakten med eleverna och för att se hur klimatet är i klassen.

och satsmelodi. Eleverna får lära sig den lexikala betydelsen av de ord som förekommer i texten. Eleverna hjälper läraren att förklara ord, men det finns ett begränsat antal rätta svar och det är läraren som avgör vad som är rätt. Läraktiviteterna kan också ses som exempel på en ytrinriktning till lärande. Fokus hamnar på delarna – orden – istället för på helheten.

Det intressanta i dessa läraktiviteter är kanske inte så mycket vad eleverna och läraren gör, utan vad de **inte** gör. De diskuterar inte att böckerna handlar om Rosengård, en stadsdel där flertalet av klassens elever bor, en stadsdel som är omtalad både i landet och i andra länder som ett exempel på integrationen i Sverige inte fungerar. Det fascinerande här är att en elev själv drar slutsatsen att boken handlar om den egna stadsdelen, men det blir ingen diskussion utifrån detta. Flera elever har på raster pratat med mig om hur det är att bo i Rosengård, men den diskussionen är inte en del av undervisningen. Dessutom har det under månaderna innan varit våldsamheter i stadsdelen där bekanta till eleverna i klassen har drabbats. Medierna har rapporterat om dessa våldsamheter och lärarna pratar med mig om det i lärarnas arbetsrum utanför lektionstid. Trots detta blir det ingen diskussion om Rosengård på lektionstid. De diskuterar inte heller kärlek och våld. De diskuterar inte vad författaren kan tänkas vilja förmedla med sina böcker om Benny Boxaren. Dessa läraktiviteter som klassen och läraren **inte** ägnar sig åt kan ses som exempel på djupinriktning till lärande, eftersom det då är helheten och budskapet i texten som hamnar i fokus.

Lektionen är också, för det fjärde, typisk eftersom det saknas en kateder i klassrummet. Ingen av de salar som klassen brukar använda har kateder. Lärarna står ofta längst fram i klassrummet. De står upp när de skriver på tavlan, när de kommer med tillrättavisningar och när de har genomgångar om negativa tal, verb eller sökmotorer på internet. Ofta går lärarna runt och hjälper eleverna vid deras bänkar med de uppgifter de arbetar med. Ibland, till exempel när de tillsammans med klassen lyssnar på en inspelning av en bok, sätter lärarna sig på en stol längst fram i klassrummet. Katedern är fortfarande en viktig och normal del av de flesta klassrum – en möbel som visar att det just är ett klassrum och inte ett konferensrum eller grupprum.

Frågan är vad det betyder att en kateder saknas hos IV-klassen. Jag tolkar det som intimt sammanhängande med ordningsfrågorna. Lärarna står upp för att ha överblick över vad som händer. De stärker också delvis sin maktposition i förhållande till eleverna genom att stå upp när eleverna sitter. Kanske vill lärarna undvika att eleverna, som använder våld och hot om våld vid flera

tillfällen när jag är där, hamnar i överläge rent fysiskt. Lärarna kan se ner på eleverna när lärarna står och eleverna sitter. En person som sitter ner när en hotfull person närmar sig har svårare att försvara sig eller fly. En annan möjlig tolkning är att lärarna kommer närmare eleverna tack vare att katedern saknas. Jag tror att detta också är en viktig del av lärarnas bemötande av eleverna. Lärarna vill komma eleverna nära och lära känna dem. Katedern är såväl ett fysiskt som ett symboliskt hinder mellan lärare och elever. Avståndet mellan dem blir mindre när katedern saknas.

Sammanfattningsvis präglas lektionerna i IV-klassen av tillrättavisningar av elever, ett ytrinriktat lärande och (ofta) en förtrolig stämning mellan lärare och elever.

Fokus på nationella proven

Lektionerna i IV-klassen är samtidigt tydligt fokuserade på förberedelser inför nationella prov. Mycket av undervisningen handlar om att förbereda eleverna för de nationella proven i svenska, engelska och matematik. Detta blir bland annat tydligt på svensklektionerna där läraren pratar om uppsatsskrivning och svåra ord som har varit på tidigare prov i ordförståelse.

Svensklektion med Birgitta och IV-klassen

Birgitta berättar att eleverna har prov i svenska nästa torsdag med uppsatsskrivning och skriver upp det på tavlan. Hon berättar att de övar inför nationella provet, som kommer i februari och uppmanar eleverna att ge sig själva tid att sitta och tänka.

Brahim frågar ”Om jag skriver en uppsats på 400 sidor, läser du hela då?” Birgitta svarar att hon läser allt. Aron kommenterar ”Lärare har inget liv.”

Birgitta berättar att det alltid är två lärare som rättar på nationella proven. Birgitta skriver upp närvaron och frågar ”Var har vi kungen av Åkerlund?” Drago svarar ”Han är mattesjuk”. (Timmen innan hade klassen matteprov.)

Aron boxar på Brahim och säger till honom att hålla käften. Brahim boxar på Aron. Aron tar av sig skon och hytter lätt med den i luften mot Brahim. Aron och Drago knappar på sina mobiltelefoner.

Birgitta förklarar att de gör övningen med svåra ord för att förbereda sig inför nationella proven. Birgitta skriver upp ordet ”lyhörd” på tavlan och berättar att det förekom på det nationella provet för två år sen och då var det ingen som hade hört

talas om det. Birgitta delar ut ett papper med svåra ord och håller en genomgång med dem. Eleverna svarar gärna, men utan att räcka upp handen.

Nikolaj ritar en ondsint figur på baksidan av sitt papper och visar stolt upp den för mig (Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006).

Denna svensklektion kan ses som både typisk och atypisk för undervisningen i IV-klassen. Läraren påminner ständigt om de nationella proven som eleverna ska göra på vårterminen. Eleverna blir återigen påminda om att målet med undervisningen är att få godkänt på dessa prov. Både uppsatsskrivningen och ordförståelsen är viktiga delar av provet i svenska. Lärandet blir tydligt målinriktat, med provet som mål. Det handlar inte så mycket om att lära sig för lärandets egen skull eller för att bli en god samhällsmedborgare. Fokus är på betyget godkänt och på att klara de nationella proven. Det diskuteras inte så mycket om detta är samma sak. Innebär ett godkänt på det nationella provet automatiskt ett godkänt på kursen? Innebär ett underkänt på det nationella provet automatiskt ett underkänt på kursen? Finns det undantag och i så fall vilka är det? Det är frågor som eleverna ställer till varandra och till mig, men som inte tas upp på lektionen.

Lektionen är också typisk för att den visar att det förekommer så många andra aktiviteter i klassrummet än de lärarledda. Nikolaj ritar en bild på sitt papper och visar stolt upp den för mig. Han skäms inte för att han inte koncentrerar sig på läraren, utan är tvärtom stolt för att han kan rita så fint. När jag intervjuade Nikolaj, pratade vi om varför han väljer att sätta sig långt bak i klassrummet. Han sa att en av anledningarna var att han vill kunna rita på lektionerna utan att bli avbruten av läraren. Aron och Drago bråkar under lektionen. Det är halvt på allvar och halvt på skoj. Det är normalt och väcker inte så mycket uppmärksamhet i klassrummet. Flera elever knappar på mobiltelefoner.

Birgitta pratar om fetaost och frågar klassen hur fetaosten kom till Sverige. Det fanns ingen fetaost i Sverige på 1950-talet. Hur kom den hit? Eleverna svarar att den kom med grekerna.

Eleverna var engagerade och tävlade om att svara på frågorna. Klassen pratade om vilka maträtter som kommer från Sverige och vilka som har kommit från andra länder (Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006).

Det som kan ses som atypiskt i situationen är interaktionen mellan lärare och elever. Här är det inte lika tydligt att det är läraren som levererar de rätta svaren. Det blir istället en diskussion mellan eleverna och läraren. De pratar om varifrån olika maträtter kommer. Många elever är delaktiga och riktar uppmärksamhet mot läraren och lärarens lektionsprojekt. Fokus ligger därmed tydligt på undervisningen och lärandet, vilket läraren uppskattar.

Jag frågar Birgitta efter lektionen vad hon tyckte om lektionen. Hon sa att det var en drömläktion som hon kommer att försöka minnas länge och plocka fram om hon funderar på att ta livet av sig. Men nu var ju inte dom [eleverna] här (Fältanteckningar i IV-klassen, oktober 2006).

Läraren syftar här på elever i klassen som hon upplever stör ordningen. De trotsar henne öppet och uppträder hotfullt. Det är lättare att undervisa när de eleverna inte är närvarande.

Kunskapssyn i IV-klassen

Kunskapssynen i IV-klassen kan beskrivas på flera olika sätt. En bild som jag själv associerar till är en tratt, där kunskap hålls i och fyller elevernas hjärnor. Detta är visserligen en grov förenkling av det som händer under en lektion, men samtidigt fokuserar liknelsen på viktiga delar av den kunskapssyn som dominerar. Kunskapandet i IV-klassen fokuserar på en envägs-kommunikation med en sändare, ett budskap och en mottagare. Det finns ett rätt svar, till exempel betydelsen av de svåra orden som förmedlas av läraren under svensklektionen när de läser ”Benny Boxaren” i fältanteckningen ovan. Eleverna är mottagare av budskapet och ska lära sig betydelsen av orden. På ett annat plan kan vi också se lektionen som ett exempel på hur eleverna lär sig hur de bör bete sig i skolan. De lär sig en viss disciplin, att räcka upp handen, vänta på sin tur, att lyssna på läraren, sitta på sina stolar och så vidare. Detta ser jag som en del av skolkoden och det diskuteras utförligare i kapitel fyra.

Ett annat sätt att beskriva kunskapssynen i IV-klassen är att utgå från läroplanen för gymnasieskolan och de fyra orden på F – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som jag skrev om tidigare (Lpf 94).¹³⁰ Utifrån

¹³⁰ När jag genomförde mina fältarbeten var det fortfarande Lpo94 och Lpf94 som var de aktuella läroplanerna. Eleverna i IV-klassen var en del av gymnasieskolan och skulle

dessas fyra F-ord kan lektionen om ”Benny Boxaren” ses som en betoning på **fakta** och **färdighet**. Eleverna övas i färdigheten att läsa högt för varandra på svenska. De övar uttal, betoning och satsmelodi. Eleverna lär sig fakta i form av ordförståelse, det vill säga betydelsen av ord i texten och ord som liknar dessa. Läraren förklarar orden genom att nämna synonymer, exemplifiera eller visa hur man niger eller dansar på lätta ben. Däremot handlar lektionen inte om **förståelse**. **Förståelse** handlar enligt läroplanen om att kunna tolka och analysera, att se sammanhang och strukturera, det vill säga inte om ordförståelse. En lektion som hade fokuserat på **förståelse** av texten om Benny Boxaren hade kunnat handla om vad det innebär att bo på Rosengård, eller Syrenelund som stadsdelen kallas i boken. Vilka orättvisor finns? Vad är det som gör Benny Boxaren arg? Detta diskuteras inte alls under lektionen. Läraren säger inte ens att Syrenelund är Rosengård. Det är istället en av killarna i klassen som gör det.

Förtrogenhet handlar om att använda fakta, förståelse och färdigheter samtidigt för att närma sig en frågeställning eller ett material. Det handlar om en fördjupad kunskap som innebär att kunskapen är internaliserad i en persons sätt att förhålla sig till världen. Inte heller **förtrogenhet** betonas under lektionen om Benny Boxaren.

Ytterligare ett sätt att tolka och förstå kunskapssynen under lektionen är, som sagt, att utgå från Anderson och Kratwohls taxonomi för lärande, undervisning och bedömning (L. W. Anderson et al., 2001). Som jag skrev om i inledningen till detta kapitel finns det flera paralleller mellan de fyra ord på F som används i läroplanen och de fyra kunskapsdimensioner som Anderson och Kratwohl använder, även om läroplanen inte på samma sätt gör skillnad mellan kunskap och kognitiv process. Faktakunskap och fakta motsvarar varandra. Förståelse har vissa likheter med begreppskunskap, men framför allt med den kognitiva processen att förstå. Färdighet har stora likheter med procedural kunskap. Förtrogenhet uppfattar jag dock inte som att det motsvarar metakognitiv kunskap. Istället ser jag förtrogenhet som en fördjupning av de övriga tre orden på F.

Att kategorisera aktiviteter under en lektion i ett teoretiskt genererat analyschema som Andersons och Kratwohls är inte helt lätt. Det finns olika

därför följa läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94), men samtidigt läser de flesta eleverna i IV-klassen kärnämnen svenska, engelska och matematik på grundskolenivå och därför ska lärarna följa kursplanerna som hör till läroplanen för de obligatoriska skolformerna (Lpo94).

möjliga tolkningar och gränsdragningsproblem. Min tolkning av svensklektionen då IV-klassen läser om Benny Boxaren är att läraren fokuserar på faktakunskap i form av ordförståelse. Eleverna förväntas då framför allt minnas och förstå dessa ord, men de förväntas också kunna tillämpa dem genom att kunna sätta in dem i en mening. Lektionen ägnas dessutom åt procedural kunskap i form av högläsning. Eleverna förväntas minnas, förstå och tillämpa konsten att läsa högt på svenska, med uttal, intonation och satsmelodi. Jag har markerat dessa områden med ett "O" i Figur 12.

		Kognitiv-process-dimension					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Utvärdera	Skapa
Kunskaps-dimension	Fakta-kunskap	O X	O X	O X			
	Begrepps-kunskap	X	X	X			
	Procedural kunskap	O X	O X	O X			
	Meta-kognitiv kunskap						
<p>O Motsvarar läraaktiviteter som förekommer under de två lektioner som jag beskriver i exemplen ovan.</p> <p>X Motsvarar läraaktiviteter som är vanliga på lektioner i IV-klassen.</p>							

FIGUR 12. LÄRANDE OCH UNDERVISNING I IV-KLASSEN.

Många lektioner i IV-klassen fokuserar också på begreppskunskap, där lärare pratar om matematiska begrepp som till exempel positiva och negativa tal, heltal eller division. Då är det tänkt att eleverna ska lära sig att minnas och förstå begreppen. Eleverna får sedan öva på att tillämpa dessa begrepp genom att lösa uppgifter i matematikböckerna. Många svensklektioner ägnas åt grammatiska begrepp som till exempel ordklasserna substantiv, verb och adjektiv. Läraren beskriver vad ett adjektiv är, ger exempel på tavlan och

komparerar dem genom att skriva till exempel stor, större och störst. Eleverna förväntas då minnas och förstå begreppen. Eleverna får sedan tillämpa begreppskunskapen genom att lösa uppgifter i övningsboken Ordbyrån. I Ordbyrån får de leta reda på adjektiv i texter, komparera adjektiven och även lösa uppgifter i stil med ”Skriv ett påhittat vykort från din semester! Använd många adjektiv!”. Jag har markerat vanliga övningar som IV-eleverna får göra på lektionerna med ett ”X” i Figur 12.

Undervisningen i IV-klassen påminner därmed mycket om det som Marton och Säljö kallar ytinläring, där elever och studenter lär sig många små bitar av fakta och information utan att koppla det samman till en helhet. John Biggs argumenterar för att en lärare bör utforma undervisningen så att studenter ägnar sig åt aktiviteter som främjar högre former av lärande, såsom teoretiserande, tillämpning och relaterande. De aktiviteter som eleverna i IV-klassen ägnar sig åt främjar istället memorerande, antecknande och beskrivande (J. Biggs, 1999).

Sammantaget karakteriseras kunskapssynen i IV-klassen av ”ytinriktning till lärande”, där fokus ligger på detaljer som ordförståelse. Lektionerna fokuseras kring de kognitiva processerna att minnas, förstå och tillämpa. Kunskap handlar om fakta- och begreppskunskap samt procedural kunskap. Denna kunskapssyn återspeglas när klassen har ett tema om valet 2016. Även då ligger fokus på fakta- och begreppskunskap. Det är därmed endast vissa demokratiska kompetenser som lyfts fram i undervisningen.

Medborgarideal i IV-klassen

Hur framställs den ideala medborgaren i IV-klassen? Den ideala demokratiska medborgaren presenteras som en laglydig, arbetande medborgare som röstar i allmänna val. Samtidigt finns en hotbild som lärarna vill motverka, ett ”motborgarskap”. Redan när jag höll min första presentation för lärarkollegiet på IV-klassens skola, pratade lärarna om att jag inte skulle kunna se någon utveckling av demokratiska medborgare bland IV-klassens elever. Istället skulle jag se elever som inte ville inordna sig och även kriminella ungdomar.

Lärarna berättar för mig att de är vana att möta elever som missbrukar droger, säljer droger, stjälar och misshandlar. Lärarna ser det som fullt möjligt att en del av deras elever utvecklas till yrkeskriminella. Detta vill de förstås

undvika. De kämpar för att föra eleverna bort från kriminalitet och istället ge dem skolan som ett alternativ. Vissa elever slutar i klassen under läsårets gång för att istället hamna på LVU-hem. En del elever är våldsamma och lärarna är rädda för dem. De vill egentligen inte ha dem i skolan. Lärarna har kontakt med polis och sociala myndigheter beträffande en del av dessa elever.

Lärarnas betoning av vikten av att rösta visas framför allt av det temaarbete som lärarna genomför inför valet hösten 2006.

Temaarbete om valet 2006

De fyra lärarna i IV-klassen undervisar i svenska, engelska, matematik och ett karaktärsämne. Ingen av dem är lärare i samhällskunskap. Samtidigt har lärarna ett intresse för samhällsfrågor, vilket märks på deras diskussioner med mig på raster och i fikarummet. De följer med i nyhetsflödet och diskuterar skolans roll i samhället, partipolitik och skillnader mellan olika kommuner. De pratar också om att demokratifostran i skolan handlar om ett förhållningssätt, ett respektfullt – men inte kravlöst – förhållande till eleverna och om att vara en länk till det svenska samhället. Detta engagemang visar sig bland annat genom att de är välkomnande mot mig och mitt avhandlingsprojekt om ungas medborgarskapande.

Hösten 2006 när jag gör mitt fältarbete i IV-klassen pågår en intensiv debatt inför valet som hålls den tredje söndagen i september. Göran Persson leder en socialdemokratisk minoritetsregering som har samarbetat med miljö- och vänsterpartiet. Fredrik Reinfeldt är partiledare för moderaterna och har lyckats forma ett mer realistiskt regeringsalternativ än på flera val. Tillsammans med folkpartiet, centern och kristdemokraterna har moderaterna bildat Alliansen med en gemensam valplattform. Opinionsundersökningarna visar att det är jämnt mellan blocken och valrörelsen är spännande.

Lärarna berättar för mig under våra informella möten i lärarnas arbetsrum att de gärna vill göra ett temaarbete om valet med eleverna. Det gjorde de även vid förra valet, fyra år tidigare. De gav då eleverna frihet att själva planera och genomföra sina grupparbeten för att därefter redovisa inför klassen. Lärarna tyckte inte att det blev så bra. Eleverna klarade inte av att ta detta ansvar själva. De verkade inte ha tagit uppgiften på allvar och presentationerna blev därefter. I år vill lärarna vara mer ledande i arbetet. Under tre dagar – onsdag, torsdag och fredag före söndagens val – ska eleverna göra ett temaarbete om valet. Klassen delas in i fyra grupper så att varje lärare kan ansvara för en grupp. Birgittas grupp arbetar med

vänsterblocket. Jonas grupp arbetar med högerblocket. Lars grupp arbetar med riksdag, regering och valsysteem. Jans grupp arbetar med småpartierna. Av hänsyn till Birgitta får de bråkigaste eleverna vara i de manliga lärarnas grupper. Jag ändrar min planering så att jag kan vara med under de tre dagarna. Under två dagar ska grupperna arbeta var för sig och på tredje dagen ska de först hålla en presentation inför hela klassen och sedan genomföra ett eget val i klassen.

Lärarna har flera gånger pratat med mig om att eleverna har svårt att skilja socialen från socialdemokraterna. Ofta säger eleverna ”socialdemokraterna”, berättar lärarna. Vid ett par tillfällen hör jag också eleverna säga så. Lärarna berättar att eleverna tror att det är socialdemokraterna som betalar ut socialbidrag till deras familjer och att de därför stöder sossarna och eventuellt röstar på dem.

Under de tre dagarna då temaarbetet pågår rör jag mig mellan klassrummen för att få en uppfattning om vad som händer i de olika grupperna. Lärarna har med sig material till eleverna som eleverna läser, sammanfattar skriftligt och övar på att redovisa muntligt för varandra. Det uppstår också spontana diskussioner i klassrummen.

Läraren Jans grupp arbetar med småpartierna. De är i det stora klassrummet. På onsdagen började de med att titta på ett program från TV3 med Aschberg, där partiledarna för småpartierna deltar. Sedan delade de upp partierna mellan sig och började läsa material, berättar Jan för mig. I gruppen ingår Céline, Zamir, Aleksander. Céline läser om skånepartiet. Zamir läser om ungdoms- och studentpartiet. Aleksander läser om piratpartiet.

[...]

Céline frågar om skånepartiet. Varför vill dom stoppa invandringen?

[...]

Efter en stund blir det oroligt. Céline säger att hon vill ha rast. Hon går runt i klassrummet och säger att hon har ont i benet. Hon öppnar dörren två gånger för att gå ut och röra på benen och hämta vatten.

Gabriel vill också ha rast, säger han. Zamir säger också att han vill ha rast. Jan svarar att de ska jobba i 20 minuter till, så får de rast. Gabriel säger att de ska tänka på vad de gör, för det finns någon som ska skriva en bok om allt vi gör. Han tittar på mig. Jag säger att jag ska skriva en bok och att jag skriver ned mycket av vad

de gör, men att allt inte kommer att hamna i boken och att jag inte ska skriva ut namn.

Céline går bak till mig i klassrummet och frågar om det är sant. Ska jag skriva en bok? Ska det handla om oss? Ska du skriva ut namnen?

Jag säger att jag ska skriva om hur det är att bli vuxen och om de tycker att de kan påverka. Jag vill fråga dig vad du tänker och tycker om skånepartiets invandringspolitik. Céline säger att dom är rasister och dumma i huvudet. Dom skriver att det blir mord med invandrare och att de kostar en massa pengar. Jag tycker att alla är lika mycket värda, fortsätter hon, och att alla ska få komma till Sverige. De vill åka till arabländer på semester, eller hur? (Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006)

Eleverna har svårt att koncentrera sig och att sitta still och fokusera på en arbetsuppgift under en längre stund. De blir rastlösa och störs lätt när någon rör sig utanför eller i klassrummet. Diskussionen med Céline ser jag som ett exempel på att eleverna kan ha en djupinriktning till lärande. Hon har förstått att skånepartiet har rasistiska åsikter och hon förstår också att rasismen riktas mot henne, eftersom hon kommer från ett arabiskt land. Hon kan också tydligt ta ställning, ha en åsikt om skånepartiets politik och lyfta fram två argument mot deras politiska program. Denna djupinriktning till lärande blir emellertid något som sker bredvid lärarnas lektionsprojekt. Elevernas uppgift är att läsa och förstå partiernas texter. Sedan ska de återge partiprogrammen, skriva om dem med andra ord och läsa denna text inför klassen. Célines ifrågasättande av skånepartiet ses inte som ett bidrag till undervisningen och lektionen.

Det finns också exempel på andra spontana diskussioner som uppstår under IV-klassens temaarbete om valet. Ett av dem sker i gruppen som arbetar med alliansen.

Läraren Jonas arbetar med alliansen i ett litet klassrum [som IV-klassen inte brukar vara i]. I klassrummet finns Viktor, Hugo, Gustav, Hampus och Hasan. De arbetar med väggtidningar, en väggtidning för respektive parti som ingår i alliansen. När jag kommer in i klassrummet, säger Hampus högt att han skrev allt själv och att Erik inte skrev något. Jonas håller i ett papper med maskinskriven text. Det är den Hampus pratar om. Jonas säger att killarna ska skriva mer till väggtidningarna. Han sitter vid katedern och tejpar ihop blå papper. Eleverna har informationsmaterial om partier, saxar, tejp och klister på bänkarna.

Gustav sitter vid sin bänk och säger att det finns ingen på stan, 50 000 är gamla, resten är barn.

Hugo frågar om det inte finns något parti som vill slänga ut alla fula brudar.

Hasan läser material om partier och skriver av det. Han frågar vad tendenser betyder.

Hampus frågar om moderaternas skattepolitik. Hampus, Gustav och Jonas pratar om inbetalning av skatt och olika höga inkomster. Jonas säger att han brukar betala för mycket i skatt och sedan så får han tillbaka fyra till femtusen kronor. Det är trevligt, säger han, för då kan man köpa sig något bra.

Hampus frågar, men tänk om dom gör fel och man inte får sina pengar tillbaka.

Jonas svarar, tar dom för mycket får man tillbaka det.

Gustav instämmer, ja, då får man tillbaka pengarna.

Hampus invänder, men tänk om ...

(Fältanteckningar i IV-klassen, september 2006)

Även i detta klassrum uppstår alltså spontant diskussioner om politik. Läraren pratar med Hampus och Gustav om en central fråga inom statsvetenskapen, det vill säga tillit till staten.¹³¹ Läraren Jonas och eleven Gustav litar båda på skatteverket, medan eleven Hampus ifrågasätter. Läraren försöker i diskussionen stärka elevernas tro på staten. Inte heller denna diskussion framhålls dock som elevernas egentliga uppgift. Elevernas uppgift är att återge alliansens politik i väggtidningar och i en muntlig presentation.

Det är partiernas åsikter som redovisas muntligt inför hela klassen i det stora klassrummet under temaarbetets sista dag, fredagen före valet 2006. Det är partiernas åsikter som eleverna redovisar skriftligt, med egna ord, på väggtidningar eller på löspapper. De spontana ifrågasättanden av partiernas politik som sker i gruppen som arbetar med småpartierna lyfts inte fram.

¹³¹ Jämför Rothstein (2003), som menar att nyckeln till att skapa ett demokratiskt och effektivt samhälle är att ställa höga krav på offentligt anställda tjänstemän, så att medborgarna litar på dem. Putnam, Leonardi och Nanetti (1992) menar istället att nyckeln till att skapa ett demokratiskt och fungerande samhälle ligger i att skapa socialt kapital i kontakten mellan medborgarna.

Fredagen avslutas med ett klassval, där eleverna får gå ut en och en ur klassrummet och rösta på ett av de olika partierna.

Den bild av demokratin som eleverna presenteras för stämmer väl överens med medborgaridealet i en elitdemokrati, som jag presenterade i inledningen av detta kapitel. Utifrån denna normativa demokratimodell ses de flesta medborgare som ointresserade av och okunniga om politik. Dessa medborgare bör då inte tvingas att delta i politiken och deras medverkan bör begränsas till att välja mellan eliterna i demokratisk val. Det är politikerna som ges i uppgift att diskutera politik, formulera alternativ och förhandla.

I de individuella intervjuerna är det flera av eleverna som stolt berättar för mig att de har gått och röstat. De ser det som en viktig möjlighet att kunna påverka. En av dessa elever är Ismael. Han berättar för mig att han har röstat och att han tycker att det är viktigt. Jag frågar honom varför han tycker att det är viktigt att rösta.

Sofie: Åh! Men du fick rösta, sa du. Och du valde och rösta. Varför valde du att rösta?

Ismael: För jag vill, inte, för jag vill att socialen skulle vinna.

Sofie: Varför det?

Ismael: För dom styr Sverige bättre tycker jag. (Sofie: Mm.) Moderaterna dom kommer förstöra för Sverige. (Sofie: Mm.) För dom har sånt, äh, statens jobb till privatpersoner, (Sofie: Mm.) förut, om, om man jobba, om vi säger nåt annat företag, om man ska få elva tusen (Sofie: Mm.) vi säger att man får bara åtta tusen, eller nåt sånt, (Sofie: Mm.) eller man får sju tusen. Man får mindre på grund av dom. (Sofie: Mm.) Sen dom kommer sänka skatterna, dom som är sjuka, eller har svårt skador på kroppen, (Sofie: Mm.) eller handikappade, eller arbetslösa, dom kommer bara att få mindre pengar. (Sofie: Mm.) Och är det handikappade och barns fel, eller föräldrar som är handikappade, är det deras fel att, äh, hur ska jag kunna säga, jag vet inte hur jag ska säga, men det, det är lite orättvist mot dom, (Sofie: Mm.) för dom är handikappade. Att dom kan inte jobba,

Sofie: Du verkar ha tänkt mycket på det här.

Ismael: Ja. Socialen, dom hade ju bra system, (Sofie: Ja.) dom som var handikappade, eller som hade problem nånstans i kroppen, (Sofie: Mm.) dom kunde inte jobba, dom fick ju pengar. (Sofie: Mm.) Men nu dom kommer få mindre, mindre, och det kommer bli dåligt för dom, (Sofie: Mm.) människorna. Vi som mår bra, vi kan klara det, men dom kan inte klara det.

Sofie: Du verkar ha tänkt mycket på det här.

Ismael: Ja. Socialen, dom hade ju bra system, (Sofie: Ja.) dom som var handikappade, eller som hade problem nånstans i kroppen, (Sofie: Mm.) dom kunde inte jobba, dom fick ju pengar. (Sofie: Mm.) Men nu dom kommer få mindre, mindre, och det kommer bli dåligt för dom, (Sofie: Mm.) människorna. Vi som mår bra, vi kan klara det, men dom kan inte klara det.**Sofie:** Men du verkar riktigt insatt. Hur har du fått den här informationen? Har du läst, eller har du hört vuxna prata om det?

Ismael: Jag har, äh, läst det, och äh, jag vet att dom har sålt statens jobbar till privata personer, bara för att tjäna pengar på det.

Sofie: Mm. Men hur har, har du läst tidningen, eller har du varit inne på hemsidor?

Ismael: Det var en kompis, en svensk kompis som sa det till mig, att äh moderaterna hade sålt äh, sina, äh, statens företag till privata personer. (Sofie: Mm.) Och min mamma jobbar i så, det är inte så, (Sofie: Mm.) hon får skitlite pengar, och dom som äger dom privata äh, vad säger man, privata jobbena, (Sofie: Mm.) om man borde få tiotusen, man får fem tusen. Det är därför ingen här idag i Sverige vill jobba. (Sofie: Mm.) Ändå som om dom jobbar, dom får samma pengar, om dom inte jobbar, så får dom samma pengar. (Sofie: Mm.) Så tänker vissa i alla fall. (Sofie: Mm.) Och jag har träffat människor som inte jobbar på grund av det.

Sofie: Men, det här med att gå och rösta, tycker du det är en viktigt sak.

Ismael: Ja, det är viktigt.

Sofie: Ska alla göra det, eller kan man,

Ismael: Ja, alla borde göra det. (Sofie: Mm.) För, förr när man, det finns partier, vissa kan va bra för dig eller vissa kan va dåliga, fast röstning det är bra, för en röst kan ändra, äh, det liv, eller nåt sånt. (Sofie: Mm.) Tycker, på det här sättet. Det finns vissa, det har varit presidenter i [andra länder] som har lovat, "vi ska göra det, vi ska göra det, vi ska göra det" (Sofie: Mm.) men när dom blir vald, dom gjorde ingenting. (Sofie: Mm.) Och människorna blev arga och besvikna på dom. Så jag tycker röstning är viktigt, för det ändrar många saker. (Sofie: Mm.) Som vi ser, moderaterna kommer sänka skatt och bla, bla, bla. Vi vet inte vad dom kommer göra (Intervju med Ismael, ht 2006).

I intervjun ger Ismael uttryck för ett politiskt intresse. Han pratar om att han vill att socialdemokraterna ska vinna, även om han använder ordet "socialdemokraterna". Han ger också klassiska socialdemokratiska argument till varför han valde att rösta på dem. Han tycker att sjuka och handikappade har rätt till en rimlig ersättning, och vill inte att moderaterna ska sänka ersättningen. Ismael pratar om vikten att inte sälja företag, eftersom de anställda då kan få lägre lön. I slutet av sitt resonemang är han lite motsägelsefull, eftersom han pratar om att det är viktigt att tjäna mer på att arbeta än att gå på bidrag, vilket var ett av moderaternas viktigaste argument inför valet 2006.

Sist i utdraget pratar Ismael om politiken i andra länder, där han upplever att politikerna inte håller vad de lovar. Han ser politiken som viktig. Det är viktigt att rösta i Sverige eftersom medborgarna faktiskt har möjlighet att påverka politiken.

Sammantaget tycker jag att Ismael ger uttryck för ett tydligt politiskt intresse. Han har tänkt på sin roll som medborgare i en demokrati, vikten av att rösta och av att ta politisk ställning. Ismael lever tydligt upp till medborgaridealet i IV-klassen. Han tar till sig information om de olika partierna och väljer bland dem. Han visar också att han kan föra resonemang om konsekvenser av politiska reformer, något som inte betonas i IV-klassens temaarbete om valet.

Elever pratar också med mig om att de är uppriktigt besvikna och oroliga när de borgerliga har vunnit valet. En av killarna träffar jag på bussen på väg till skolan på måndagsmorgonen efter valet. Han frågar mig vad som kommer att hända nu. Kommer socialbidrag och a-kassa att försvinna? Kommer Sverige att gå med i NATO? Jag försöker lugna honom och förklara att skillnaderna mellan partierna inte är så stora i svensk politik, och att vi inte går med i NATO utan förhandlingar med de andra partierna också. Ersättningsnivåerna kan visst sänkas, men bidragen kommer inte att tas bort helt. Killen ser fortfarande orolig och nedstämd ut när vi kliver av bussen vid skolan. När vi kommer in i klassrummet något försenade båda två, har läraren skrivit upp valresultatet på tavlan. Eleverna är besvikna över att de borgerliga vann valet. En kille som var med i gruppen som jobbade med vänsterblocket säger: "Vi som jobbade så hårt!".

*Tunna trådar av annan pedagogik*¹³²

Så långt har jag framför allt gett bilden av hur undervisningen i IV-klassen domineras av en dualistisk kunskapssyn, där det finns ett rätt svar och andra felaktiga svar. Det finns emellertid också tunna trådar av annan pedagogik. Lärarna pratar med mig om att deras lärargärning mycket handlar om samspel och helhet. De ser det som viktigt med informella samtal med eleverna. Lärarna och eleverna umgås på raster, på promenaden bort till matsalen, under lunchen och på temadagar. Det är vid sådana tillfällen som de kan prata om svenska traditioner, som kräftskivor och julfirande. De kan motverka fördomar som de har upplevt att många elever har om svenskar genom att berätta om sina egna liv.

Lärarna har på så sätt en helhetssyn i mötet med eleverna. Intervjuerna i grupp eller individuellt med mig ses som komplement till undervisningen. När jag har frågat om när jag kan göra intervjuer med eleverna har lärarna varit generösa med tid och gruppum. Grundinställningen har varit att eleverna lär sig även i mötet med mig. Intervjuerna ses som en möjlighet för eleverna att utvecklas och lära sig mer, få känna sig sedda och viktiga.

Ibland börjar lektionerna med diskussioner om vad eleverna har läst i Metro på bussen på väg till skolan. Jag har suttit med när eleverna och lärarna tillsammans har pratat i en kvart eller en halvtimme om boxning, om krig, om politikerns trovärdighet, om lönelägen med mera. Eleverna ställer frågor till läraren, läraren svarar och elever och lärare uttrycker sina åsikter. Jag har sett på dessa informella diskussioner som en möjlighet för eleverna att närma sig ett mer deliberativt och deltagardemokratiskt ideal, där eleverna lär sig att lyssna på andra, ta hänsyn och respektera andra människors åsikter. Dessutom ger samtalen eleverna möjlighet att bli mer allmänbildade. Eleverna har varierande åsikter om dessa informella diskussioner. Under den individuella intervjun med Zamir, pratar jag med honom om hur han trivs i skolan och hur han tycker att det funkar med lärare och elever.

¹³² Tidigare i kapitlet har jag valt att använda termen undervisning. Då syftar jag på verksamheten i klassrummet. Här använder jag istället ordet pedagogik. Begreppet pedagogik uppfattar jag som vidare, då det inte bara handlar om vad som sker i klassrummet, utan även tankar och idéer om hur utbildning bör gå till. Lärarna i IV-klassen verkar som lärare även utanför klassrummet och därför använder jag termen pedagogik här.

Sofie: Och lärarna, hur tycker du det funkar?

Zamir: Lärarna? Lärarna tycker jag, ja alla är bra. (Sofie: Mm.) Speciellt Jan.

Sofie: Mm. Varför det då? Vad är det Jan gör som är så bra?

Zamir: Äh, hur ska jag förklara? Vi snackar, om vi har honom en lektion [...] till exempel, vi kan snacka nånting annat, mer om nånting annat, (Sofie: Mm.) inte bara [ämnet]. Så om dom andra lärarna, om vi börjar snacka nåt, dom bara "nej vi har matte" eller nånting. (Sofie: Mm.) Så jag tycker Jan, han är (Sofie: Mm.) mer på, vad ska jag säga, han är, han tillåter, han tillåter mer prata nånting annat än bara [ämnet] (Intervju med Zamir i IV-klassen, ht 2006).

Andra elever menar att det är slöseri med tid att ha dessa informella diskussioner. De uppfattas som något annat än undervisning, något som tar tid från det egentliga lärandet. Hasan, Jamil och Ismael är överens i diskussionen nedan. Det är elever som vill slippa lära sig något som börjar fråga om annat.

Hasan: Så brukar det vara så att om vi har [...]lektion, så kanske en kille frågar. Vad snackar. Är det sant att det bor så mycket invandrare i till exempel Irak. (Sofie: Mm.) Så börjar han snacka geografi och sånt läraren. Så går hela [...]lektionen. (Sofie: Mm.) Så det är därför det blir så. (Ismael: Ja, det är verkligen så)

Sofie: När ni sitter vid datorerna då menar du?

Hasan: Nej när vi sitter i klassen. Kanske när vi har engelska också eller svenska. (Sofie: Ja.) Så kan jag säga till läraren kan vi börja. Så en annan. Han vill inte att vi ska lära oss engelska. Han skiter i det. Han pallar inte med engelska så han frågar om krig eller sånt. (Sofie: Ja) Så läraren går på det. Han snackar och snackar har du varit på krig och sånt.

Jamil: Tills tiden går.

Sofie: Du tycker inte om det? Du tycker att ni ska göra annat istället?

Hasan: Att lektionen ska börja.

Sofie: Okej.

Ismael: Jag har varit med om det flera gånger. Om vi säger ... Eleverna tittar på läraren. Sen om nån frågar om boxning. En gång var det jag som frågade när Mohammed Ali vann sin ...

Sofie: Förlåt jag hörde inte. Vad var det du frågade om?

Ismael: När Mohammed Ali vann sin första boxning. Sen han börjar berätta. Dom elever som inte vill lära sig nåt dom frågar frågor. Jag svär 40 minuter gick för boxningsdiskussion.

Sofie: Vad tycker du när det händer, Jamil? Tycker du också det är dåligt?

Jamil: Det är skit.

Sofie: Det är skit?

Hasan: Vi lär oss ingenting. Som igår, vi hade Birgitta, så försökte några elever fråga om något annat, så sa hon bara att nu har vi engelska. Det är bra. (Sofie: Det är bra?) Lektionen fortsatte.

Sofie: Men för att jag har ju varit med i klassrummet några gånger när det händer. Och jag tycker det är jättebra. Då får ni ju lära er nåt om boxning, lära er hur man diskuterar och lyssnar på varandra. (Hasan: Amen) Jag tycker att ni har så mycket uppgifter som ni får jobba med själva. (Jamil: Amen inte hela lektionen. Det går inte.)

Hasan: Men så en dag säger läraren att vi har missat mycket i engelskan, så vi får läxor, läxor, varje dag får vi läxor. (Sofie: Ja) Vi hinner inte göra något på lektionen. (Sofie: Nej) Kanske på rasten om någon vill prata kan vi sitta här och prata om någon har krigat och sånt (Gruppdiskussion i IV-klassen, vt 2007).

Jamil, Hasan och Ismaels kunskapssyn stämmer här väl överens med den dominerande kunskapssynen i IV-klassen. Kunskap handlar för dem om fakta och begrepp, saker som de ska lära sig, procedurer som de ska kunna utföra och kunna återge på prov. Informella diskussioner blir därmed något som stör det som eleverna tycker att de borde ägna sig åt.

Diskussionen med Jamil, Hasan och Ismael visar också hur kunskapssyn och undervisning skapas i en interaktiv process med både lärare och elever. Det är inte bara så att lärarna avgör hur undervisningen ska gå till och vad eleverna ska lära sig. Eleverna har också förväntningar om vad kunskap är och hur en lektion bör se ut. De har åsikter om undervisningen som de förmedlar till läraren. Läraren möter förväntningar från eleverna som det kan vara svårt att avvika från.

En elev, Hugo, berättar om varför han känner sig frustrerad i klassen. Det tar alldeles för lång tid för de andra eleverna att läsa högt. Han säger att han tycker att det är så tråkigt och så enkelt att han väljer att inte komma till skolan. Han pratar om att högläsningen i klassen går långsamt.

Hugo: För att det är tråkigt, för, dom araberna i vår klass, dom kan inte läsa, så varför ska vi då ha högläsning? Det tar oss fem år innan vi är färdig med boken. (Sofie: Mm.) Om vi läser den själva så är vi färdiga med den på kanske tre dagar. (Sofie: Mm.) Annars håller vi på att läsa en bok i två veckor. (Sofie: Mm.) Och sen om man försöker läsa själv tyst för sig själv, så hör man ändå dom (Sofie: Mm.) i bakgrunden. (*Hugo trummar i bordet.*) För jag går liksom i en klass där nästan ingen kan läsa, skriva, räkna, så det blir så du vet, det blir jobbigare för mig, (Sofie: Mm.) för man sitter så, ja, kom igen nu, (Sofie: Mm.) kom igen. Jag är inte van vid det. Jag är van vid att va den sämsta i klassen på [min förra skola], för alla gick ut med så typ trehundra poäng eller tvåhundrafemti. (Sofie: Mm.) Då gick allting snabbt. (Sofie: Mm.) När nån fick läxor så var det färdigt på den lektionen och jag var inte färdig. (Sofie: Nej.) Jag var ungefär som dom, men jag känner, okej, jag erkänner jag känner mig också lite bättre än dom. (Sofie: Mm.) Därför jag är van vid att gå i en klass där det var lite högre tempo. (Sofie: Mm.) Det är därför också som jag inte vill va i den klassen (Intervju med Hugo i IV-klassen, ht 2006).

Undervisningen borde istället handla om att bli färdig med boken, enligt Hugo. Det vore bättre att han fick läsa själv så att han kom igenom boken. Jag tolkar det som att Hugo uppfattar lärandet som en individuell, målrelaterad aktivitet. Det viktiga är inte att tillsammans läsa boken och att lära av att höra andra uttala orden. Detta fokus på individuellt lärande är också något som lärarna i IV-klassen fokuserar mycket av sin undervisning på. Eleverna får uppgifter att lösa individuellt i sina arbetsböcker. De uppmanas inte att diskutera saker eller att samarbeta. Det är alltså både lärare och elever i IV-klassen som menar att lärandet bör vara en individuell aktivitet. Lärare och elever skapar därmed tillsammans en bild av vad kunskap är och bör vara.

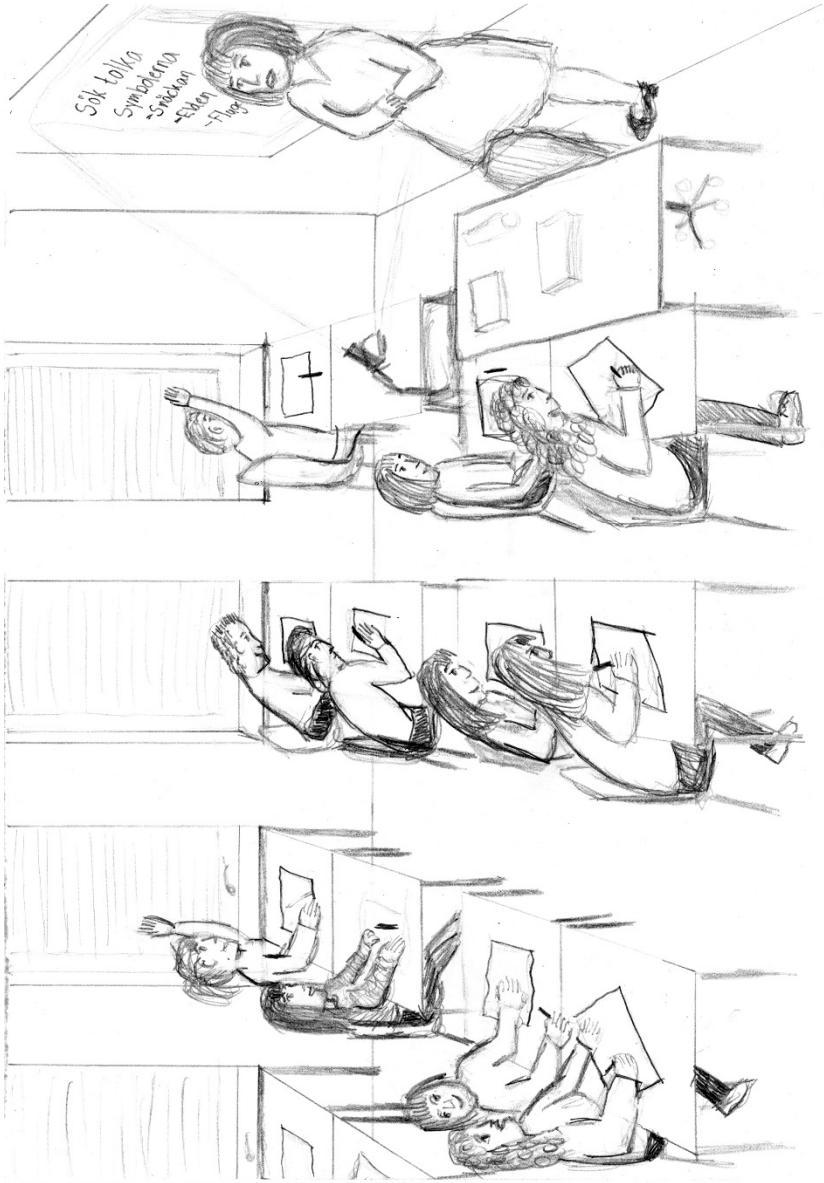
Syn på kunskap i samhällsklassen

I samhällsklassen framstår lärandet inte som en individuell aktivitet i första hand. Istället är det samtalet som hamnar i fokus på lektioner i samhällsorienterade ämnen som samhällskunskap, historia och geografi – men också i andra ämnen som naturvetenskap, engelska och svenska. Samtalet blir en modell för både kunskapssynen och för medborgaridealet i samhällsklassen.

Undervisning i samhällsklassen

Undervisningen i samhällsklassen domineras av en dialog mellan lärare och elever. Medan undervisningen i IV-klassen fokuserar på kärnämnen och på att klara de nationella proven, handlar undervisningen i samhällsklassen istället om att förbereda eleverna för högre studier vid universitet och högskola.

I kapitlet om skolkoder har jag en utförlig diskussion om hur eleverna i samhällsklassen förväntas och uppmanas att ta eget ansvar för sitt lärande, att låta sig styras av "governmentality". Detta genomsyrar undervisningen. Terminen börjar med att lärarna i ämnena svenska, geografi, historia och samhällskunskap pratar med eleverna dels om vad deras ämnen handlar om och dels om hur eleverna lär sig.



FIGUR 13. FÖRENKLAD SKISS AV UNDERVISNINGEN UNDER EN LEKTION I SAMHÄLLSKLASSEN

Nedan följer två utdrag från mina fältanteckningar som beskriver två lektioner med samhällsklassen, en i samhällskunskap och en i geografi. Gemensamt för båda lektionerna är dialogen mellan lärare och elever och de öppna frågorna som lärarna ställer till eleverna.

Läraren står framme vid tavlan och pratar om ett ämne, men det är inte en föreläsning. Istället är det en interaktiv dialog, där eleverna är aktiva. Eleverna räcker upp handen för att svara på lärarens frågor, eller för att ställa frågor till läraren. Läraren har ett tydligt valt tema och bestämmer över dagordningen, men små avstickare kan göras beroende på vad eleverna säger.

Lektion i samhällskunskap med samhällsklassen och Katarina

Läraren Katarina delar ut kursplanen och betygskriterierna i Sh A. På baksidan av pappret finns den lokala kursplanen. EU måste ingå. Eleverna ska också fostras i en demokratisk anda. Vad innebär det?

Axel svarar att allas röster ska vara lika mycket värda. En tjej svarar att det betyder folkstyre. Robin säger att det är demokrati när man röstar fram politiker som bestämmer.

Men hur kan man då fostra till detta i skolan, frågar Katarina. Robin räcker upp handen och säger att det kan man göra genom elevråd. Eleverna kan vara med och bestämma mer efter hand.

Katarina berättar att undervisningen kommer att bygga på att de diskuterar mycket och frågar varför. Enligt reglerna ska man undervisa utifrån västerländska värderingar, men det är viktigt att tänka på att det finns andra kulturer. Eleverna får ha andra åsikter än de som kommer fram i undervisningen.

Katarina ber eleverna prata i grupper, bänkviss och besvara de två frågorna:

- Vad har ni läst i samhällskunskap i högstadiet?
- Vad är samhällskunskap för dig?

En i gruppen ska vara sekreterare och skriva ned det som gruppen kommer fram till. Medan grupperna diskuterar [lämnar Katarina klassrummet för att uträtta ett kort ärende] (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Lektionen i samhällskunskap som beskrivs ovan är på många sätt typisk för lektionerna som samhällsklassen har. För det första använder läraren sig av

öppna frågor i undervisningen. Här ovan frågar läraren om vad de har lärt sig om samhällskunskap tidigare och om vad ämnet samhällskunskap innebär. Eleverna får därmed utgå från egna erfarenheter och det finns många möjliga och rätta svar på frågorna. Läraren signalerar därigenom att eleverna själva besitter kunskap och kan bidra till lektionen.

För det andra är lektionen typisk eftersom samtal mellan eleverna uppmuntras. Eleverna får arbeta med frågorna i grupper. Läraren sänder därmed en signal om att kunskap kan skapas genom diskussion.

För det tredje är lektionen lik många andra genom det ansvar som läggs på eleverna. De lämnas ensamman i klassrummet, medan läraren går ut för att uträtta ett ärende. De arbetar medan läraren är borta. Detta kan ses som ett exempel på styrningsformen *governmentality* som jag skrivit mer om i kapitel fyra. Eleverna tar ansvar för sitt eget lärande och därför behövs inte lärarens ständiga vakande öga.

När Katarina kommer upp igen skriver hon upp gruppernas svar på den första frågan på tavlan:

- Näringsliv
- Rika/fattiga
- Internationella organisationer
- Hållbar utveckling
- Nutida konflikter
- Politik/Riksdag/Regering
- EU
- Brott och straff/Lag och rätt
- Ekonomi
- Demokrati och diktatur
- Statsskick

Johan anpassar sitt svar för att göra dem mer generella, så som Katarina skriver dem på tavlan. När han får ordet första gången säger han Attack, FN och någon annan organisation. Då skriver Katarina Internationella organisationer. I gruppen hade David pratat om att de läste om Kashmir, men när Johan får ordet nästa gång säger han inte Kashmir, utan istället nutida krigskonflikter. Katarina skriver Nutida konflikter på tavlan.

Sedan ställer Katarina frågan vad samhällskunskap är. Det första svaret hon får är, allt på tavlan. Sedan svarar Robin att samhällskunskap är att koppla ihop allt i

samhället och livet vi lever. Katarina själv nämner ungdomskultur, hiphop, subkulturer, utslagning och kriminalitet (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Här sammanfattar läraren Katarina det arbete som eleverna gjorde i smågrupper. Det är fortfarande samtalet som används för att skapa kunskap om vad ämnet samhällskunskap är och läraren fungerar som samtalsledare. Läraren har ett tydligt mål med lektionen och kompletterar därför elevernas svar med egna.

För det fjärde visar eleverna en stor förmåga att anpassa sig till lärarens lektionsprojekt. Eleverna räcker upp händerna och svarar på lärarens frågor. Ett bra exempel på hur eleverna anpassar sig är Johan som ändrar sitt svar för att det bättre ska motsvara den generaliseringsnivå som läraren använder.

Alexandra räcker upp handen och säger att på högstadiet läste de om världsekonomin och att det måste finnas arbetslöshet, men hon förstod aldrig riktigt varför. Katarina förklarar att det finns teorier, där forskare i ekonomi försöker förklara saker som händer i samhället. Enligt dessa teorier måste det finnas en viss arbetslöshet för att det ska finnas människor som söker de lediga jobben. Alexandra frågar om Katarina tycker att den teorin är rätt.

Katarina säger att det är en svår fråga. Så ser det ju praktiskt ut i samhället, men jag tror samtidigt inte att det är hela förklaringen. Samhällskunskapen har inte alltid en sanning. Ofta finns det en ideologi bakom. Man kan vara socialdemokrat och moderat. Katarina säger att hon ska försöka att vara opartisk och inte färga undervisningen med sina egna åsikter, men ni får gärna vara kritiska och fråga varför jag säger så (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Eleven Alexandra påverkar lektionen genom att ställa en fråga om ifall arbetslöshet är nödvändig för världsekonomin. Läraren ger då ett mer vetenskapsteoretiskt svar om att samhällsvetenskapen påverkas av politiska ideologier och att det kan finnas flera olika förklaringar.

Katarina låter eleverna berätta hur de gör för att läsa in en text. Vilka frågor ställer de sig? Olika studietekniker skrivs upp på tavlan:

- Rubriker
- Stödord
- Göra egna frågor
- Förklara för sig själva/andra

- Stryka under
- Bli förhörd
- Förhör på lektionen
- Kolla på bild => förklara
- Sammanfatta

Det är Felicia som säger att hon brukar förklara för en kompis per telefon. När Katarina avslutar passet säger hon att det kanske finns någon annan i klassen som arbetar på samma sätt. Då kan det vara bra att ta tag i Felicia.

Biträdande rektorn [...] går förbi klassrummet och Katarina säger med spelat gravallvar till honom att vi har ett problem, ett stort. Bra, svarar den biträdande rektorn med samma spelade gravallvar, för jag pysslar inte med små problem. Katarina ber honom förklara hur det har kunnat bli fel med schemat. Medan Katarina och biträdande rektorn pratar om detta där framme i klassrummet, stiger ljudnivån. Eleverna pratar med varandra. Det är dålig luft i klassrummet och jag får huvudvärk.

Katarina avslutar lektionen med att säga att det är individuellt med studieteknik. En del passar det att skriva mycket under lektionerna, andra inte (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

När Katarina avslutar lektionen pratar hon om att det finns individuella skillnader mellan eleverna. De lär på olika sätt och de behöver lära känna sitt eget sätt att lära. Återigen lyfts elevernas eget ansvar för sitt lärande fram. Lektionen tolkar jag också som en övning kring metakognitiv kunskap, där eleverna får diskutera och prata om vad kunskap är, vad ämnet samhällskunskap är och hur de kan lära sig detta. Detta abstrakta sätt att tänka ger studenterna en förmåga att analysera skolan på en högre nivå. De övas att tänka på sin egen roll och sitt eget ansvar i lärandet och i förlängningen menar jag att det även leder till att ungdomarna får tänka och reflektera kring sin roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Det finns motsvarande diskussioner även i andra ämnen. Det gäller till exempel de inledande lektionerna i geografi som samhällsklassen har med Björn.

Geografilektion med Björn

När geografilektionen börjar, pratar läraren Björn om att eleverna fortfarande inte har fått geografiboken och därför ska han tyvärr slösa med skogens resurser genom att kopiera kapitel i geografiboken till klassen. Innan Björn går iväg för att kopiera, ber han eleverna att rita sin skolväg på ett papper, att göra en egen karta som inte behöver vara skalenlig. Tänk er att ni har en kompis på besök som behöver hitta hemifrån er till skolan. Jag sitter längst bak bredvid Oliver. Jag tar också fram ett papper och börjar rita min skolväg. Jag försöker göra den skalenlig, men tycker det är väldigt svårt. Jag lånar Oliverts penna, som har ett suddi i toppen och börjar om från början. Oliver ritat sitt hus på kartan. Ljudnivån är relativt hög i klassrummet. När Björn tittar in i klassrummet, utan att ha med sig det kopierade kapitlet, är det redan ett par elever som är färdiga med sin karta över skolvägen. En av tjejerna som visar sin karta för Björn säger att hon bor väldigt nära (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Under denna del av lektionen är det två saker som jag som observatör reflekterar kring. För det första är det återigen så att eleverna ges stort eget ansvar, eftersom Björn lämnar dem ensamma i klassrummet och lugnt räknar med att klassen under tiden ska arbeta med den uppgift han har gett dem. Det kan återkopplas till begreppet *governmentality* från förra kapitlet, som handlar om att individerna ges makten att välja och att lyssna på auktoriteter. För det andra ser jag övningen att rita sin egen skolväg som signifikativ för synen på kunskap. Eleverna får använda egen, personlig kunskap och använda den i skolan för att lära sig om skolämnet geografi. Läraren utgår därmed från att elevernas erfarenhet och kunskap sedan tidigare är viktig och relevant för undervisningen. Även under resten av lektionen spelar elevernas tidigare kunskap en viktig roll.

Björn delar ut kapitel ett på A4-papper och en lektionsplanering. På lektionsplaneringen står vilka sidor eleverna förväntas ha läst till vilka lektioner. Eleverna förväntades ha läst vissa sidor till lektioner som redan varit och då de inte heller haft tillgång till kapitlet. Björn förklarar att han inte förhör läxorna. Det är upp till eleverna själva att ta sig tiden att läsa texterna. I slutet kommer han dock ha ett prov och då är det förstås lättare om man har läst läxorna innan. Allra bäst är det förstås om man har läst texterna innan lektionen då texten ska presenteras av läraren, men det är upp till var och en.

Björn vänder sig till mig och frågar om jag ger läxor när jag undervisar på universitetet. Jag svarar att det gör jag nog, men det är hela kapitel, inte bara ett

par sidor. Men det är inte läxor, säger Björn, eftersom det är kontroll först på slutet. Jag tänker att det stämmer ju inte alls, eftersom jag ger läxor till mina seminarier också, men det säger jag inte högt.

Björn frågar klassen vad de lärde sig förra gången. Jasmin (räcker upp handen tre gånger), Oliver, Evelina, Axel (räcker upp handen två gånger), Felicia och Emelie räcker upp handen för att svara. Idag kommer Björn inte prata mer om medeltiden, utan om renässansen istället. Han för en dialog med eleverna som räcker upp handen och svarar på hans frågor. På tavlan skriver Björn:

Renässansen

- Pånyttfödelse av antikens ideal
- Antiken
- Medeltiden
- Renässans 1500-tal =>

Leila räcker upp handen och frågar: ”var det inte typ så att någon som sa att jorden var rund blev avrättad av kyrkan eller så?” Björn svarar att det var Kopernikus. Han tvingades att inför den katolska kyrkan säga att jorden var centrum i universum, men det sägs att han sedan viskade ”och likväl snurrar den”.¹³³

Stina räcker upp handen och frågar: ”Hur kom det sig att man liksom visste att Asien fanns fast man inte ville åka dit?” Björn kommer in på olika upptäckare som kom tillbaka med berättelser och som också ledde till att man insåg att jorden var rund. Han skriver upp ”Magellan” på tavlan och frågar mig vem det var som var först med att runda Godahoppsudden. Jag svarar att jag inte vet och tänker att jag inte tycker om att han frågar mig så mycket. Man kan ju inte veta allt, säger Björn och fortsätter: du vet säkert mycket annat. Sedan skriver han upp Diaz på tavlan, samt Vasco da Gama. Han skriver sedan upp även Gutenberg på tavlan, för att han menar att det är tryckkonsten som gjorde det möjligt att sprida kartorna.

Björn säger att man kan sätta upptäckarna inom citattecken. Indianerna som hade varit där i flera tusen år tycker inte om att man säger att Columbus upptäckte Amerika. Man får hitta på ett annat ord, men det hör inte hit (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

¹³³ Det lär ha varit Galileo Galilei som berättelsen handlar om, även om detta uttalande troligen är en efterhandskonstruktion.

Under denna geografilektion visas samma typiska drag från samhällsklassens lektioner som på samhällskunskapslektionen. Läraren ställer öppna frågor och elevernas svar blir en viktig del av lektionen. Eleverna tillåts att samarbeta. Läraren ger eleverna stort eget ansvar genom att lämna salen under en del av lektionen och genom att inte förhålla läxor varje vecka. Eleverna samarbetar och medverkar i lärarens lektionsprojekt.

Utöver detta är det intressant att eleverna ställer frågor till läraren. Leila frågar om någon blev straffad av kyrkan för sina upptäckter och Stina frågar hur européerna kunde veta att Asien fanns. Elevernas frågor blir en del av undervisningen. Läraren besvarar dem och kopplar dem till det övergripande temat för lektionen. Denna spontana undervisning leder dock också till att läraren inte kan förbereda allt som kan ske under lektionen.

Björn lägger på en OH med en världskarta och pratar om att Mercators projektion från 1569 ger vissa problem och frågar eleverna om de kan säga vad som blir fel. Linda frågar om alla små öar fanns med redan när Mercator gjorde kartan. Martin säger att polerna inte är med och att det blir stort i norr och söder. Linda säger att Sverige är för stort. Axel säger att Suez-kanalen kom på 1800-talet. Björn sammanfattar genom att säga att när man gör en karta blir det alltid något som är fel och det behöver man vara medveten om. Björn vänder sig till mig och frågar om jag har tänkt på detta. Jag svarar kort att jag är medveten om det.

Björn lägger på en ny OH, denna gång med en turistkarta från Manhattan, och ber eleverna ta ett nytt papper och skriva "analys av karta" överst. Sedan ska de reflektera själva och skriva ned vad de kommer att tänka på. Kartan är tredimensionell med kända turistattraktioner utritade, grovt förenklad, förstöras södra Manhattan och förminska norra Manhattan. Dessutom är norr inte uppåt på kartan, utan i övre högra hörnet. Oliver som sitter bredvid mig skriver att kartan måste vara gammal, eftersom World Trade Center är med. Han frågar mig om han kan skriva det. Han frågar också om han kan skriva att det är en stor buss på kartan. Jag uppmuntrar honom och säger att han kan skriva det. Jag säger också att han kan tänka på var norr är, men jag ser att han inte skriver något om det på sitt papper. Björn går omkring i klassrummet och tittar på elevernas bänkar medan de skriver. Jag får lite dåligt samvete för att jag pratar, men det är även andra ungdomar som gör det. Klassen ska sätta in sina papper i den egna pärmen som förvaras i ett skåp längst bak i klassrummet. Sedan har Björn en kort genomgång av de tre punkter som han tycker är viktigast med kartan (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

När läraren lägger kartor på OH-projektorn och låter eleverna analysera dessa, utgår han återigen från att eleverna redan har kunskap som är relevant för undervisningen. Han förutsätter att ungdomarna har faktakunskap, begreppskunskap och procedural kunskap för att kunna analysera kartorna av världen och av Manhattan.

När undervisningen i samhällsklassen jämförs med undervisningen i IV-klassen är det flera skillnader som kan lyftas fram. För det första ägnas ingen tid åt ordningsfrågor. Det tas för givet att eleverna i samhällsklassen sköter sig och tar sitt ansvar. De kommer i tid, gör sina läxor och uppför sig i matsalen. Lite senare under terminen kan läraren visserligen få höja rösten för att sorlet i klassrummet under lektionen ska upphöra, men det är inte fråga om långa förmaningar som upprepas dagligen.¹³⁴

Samtidigt kan klassens mentorer, de två lärare som undervisar i historia och samhällskunskap, ägna tid i början av lektionen åt trivselfrågor, såsom ett uppkopierat klassschema och regler för klassresor. Det saknas möjligheter till naturliga möten utanför klassrummet mellan klassen och dess mentorer. De äter inte tillsammans och skolan är så pass stor att lärare och elever inte stöter på varandra så ofta. Frågorna får diskuteras under lektionstid. Det märks på lärarna att de saknar kontakt med eleverna. När jag träffar dem i lärarnas arbetsrum frågar de mig hur eleverna trivs i klassen.

En annan sak som skiljer undervisningen i samhällsklassen från undervisningen i IV-klassen är att det i samhällsklassens lektionssalar finns en kateder i varje klassrum. Den står längst fram i klassrummet, framför den vita tavlan. Bänkarna är vända ditåt. Oftast står lärarna upp när de pratar med klassen, men ibland sitter de ned. Framför allt sitter de ned när klassen arbetar med uppgifter. Behovet av att ständigt stå upp och därmed få ett fysiskt eller symboliskt överläge gentemot eleverna verkar inte vara lika stort i samhällsklassen som i IV-klassen.

¹³⁴ När jag besöker klassen precis innan de går ut gymnasiet i maj 2011 berättar de för mig att de har blivit en mycket pratigare klass med tiden och att lärarna inte längre behöver uppmuntra dem att prata mer så som lärarna gjorde när jag gjorde mitt fältarbete. Jag presenterar delar av min analys från kapitlet om skolkoder för eleverna och lärarna vid detta tillfälle.

Samhällsklassens ämnesövergripande temaarbete om demokrati

Mentorerna i samhällsklassen berättar för mig att de ska ha ett ämnesövergripande temaarbete om demokrati. De tänker att det nog kan intressera mig med tanke på mitt intresse för medborgarskapande, skola och demokrati. Efter de första veckorna, när lärarna introducerar sina respektive ämnen och pratar med eleverna om olika lärstilar, arbetar de tre lärarna Katarina, Lisbeth och Ann med det gemensamma temat demokrati. På lektionerna i samhällskunskap pratar Katarina om valdemokrati och deltagardemokrati; om konservatism, liberalism och socialism. På historiektionerna håller Lisbeth föreläsningar om hur demokratin uppstod i antikens Grekland. På svenskan låter Ann klassen läsa "Flugornas herre" (Golding, 2002). Jag har tidigare berättat om att klassen i samband med temaarbetet har en filmkväll tillsammans med sin parallellklass, en filmkväll som lärarna väljer att kalla "Flugor och pizza". Då träffas de först i ett klassrum, där de bygger pappersflugor och äter pizza. Sedan ser de en filmatisering av "Flugornas herre" i aulan. Under demokratiprojektet lämnar eleverna in ett arbete som ska anknyta till samtliga ämnen. Det är cirka två sidor text som de ska skriva och maila till sina lärare. Många av eleverna är nervösa inför inlämningsuppgiften.

Svenskläraren har gett eleverna i uppgift att låna boken "Flugornas herre" på biblioteket och att läsa delar av den hemma. En av eleverna frågar om han kan få läsa en annan bok istället eftersom han läste "Flugornas herre" i nian, men läraren svarar att hon inte arbetar så. Det är viktigt att klassen läser boken tillsammans och diskuterar den. Klassen ges i uppgift att läsa några kapitel i taget till nästa vecka. Efter några veckor, när de ska ha läst hela boken har klassen en lektion där de pratar om boken. Det är ett utdrag från denna svensk- lektion som inleder kapitlet.

Svensklektion med Ann och samhällsklassen

Läraren Ann pratar om att de nu har läst färdigt boken Flugornas herre av Golding och det är en del av demokratiprojektet. Hon frågar klassen hur boken kan användas som en del i arbetet. Flera händer räcks upp. Någon säger att boken kan användas för att beskriva demokratin, hur det fungerar i samhället och Axel säger att boken kan användas för att beskriva demokratins förfall i Tyskland innan andra världskriget. När han säger det, tänker jag att det sa jag ju till honom förra fredagen. Jag väntar på att han ska kasta en blick åt mitt håll, men det gör han inte.

Ann säger att idag ska de först få skriva sina svar på ett papper och sedan diskutera frågorna tillsammans. Hon lägger på en bild på OH-projektorn och justerar bilden. Det står två frågor på bladet:

- Sök tolka symbolerna: Snäckan, Elden, Flugornas herre (i Nasses sista yttrande finns alla tre).
- Varför tror du att Golding låter de vuxna komma till ön i slutet av boken? Hur uppträder pojkarna då?

Vad är symboler för något? frågar Ann. Emil räcker upp handen och säger "Nåt som symboliserar något". Jo, så kan man förstås svara, genom att vända på orden, säger Ann. Är det någon annan som kan förklara? Josefin räcker upp handen och säger att blomman symboliserar folkpartiet. Ja, säger Ann, man behöver inte ens se förkortningen för folkpartiet för att tänka på partiet när man ser blomman (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Under denna svensklektion ställer läraren i samhällsklassen helt andra frågor än läraren i IV-klassen gjorde i exemplet tidigare i kapitlet. Visserligen frågar läraren samhällsklassen vad ordet symbol betyder, men därefter ligger fokus istället på vad texten betyder och vilket budskapet är. Eleverna är ivriga att visa vad de kan och vill ha mer tid för att skriva ned texten än läraren från början hade tänkt sig. Det är viktigt för eleverna att prestera, att visa vad de kan och att få bra betyg. Eleverna ställer därmed upp på lärarens lektionsprojekt.

Lektionen visar också hur lärarna anknyter till varandras lektioner. Svenskläraren Ann pratar om det ämnesövergripande demokratiprojektet och diskuterar med eleverna hur boken kan användas i hemuppgiften.

Det är lite oroligt i klassrummet. Stina och Josefin fnissar. Nathalie och Linnéa viskar.

Ann är tyst en kort stund och säger sedan att när hon har tänkt på [denna klass] har hon tänkt att klassen har ett bra lugn och kan "bara vara" när ni kommer in i klassrummet. Se till att behålla det. Jag ser i era blickar att ni tycker detta är svårt. Jag förstår om ni tycker att det är svårt att göra något så abstrakt som prata om symboler, men jag vill försöka och se hur det går. Flera elever räcker upp handen och frågar vad Ann menar att de ska skriva. Bland annat kommer frågan om det är viktigt att Nasse har med alla tre i sitt sista yttrande. Jag vill veta hur ni tänker, så skriv först, så pratar vi sedan (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Denna lektion är en av få som jag närvarar på där läraren faktiskt berör en ordningsfråga och säger till eleverna att de pratar för mycket och stör. I de flesta fall lyckas eleverna viska med varandra utan att störa läraren.

Det blir tyst i klassrummet när ungdomarna böjer sig över bänkarna och börjar skriva. Det är mörkt i rummet. Gardinerna är fördragna och OH-projektorn surrar.

Linnéa och Nathalie viskar. Jag tycker mig höra att de talar om en kille i en naturklass. Axel räcker upp handen och Ann hämtar ett exemplar av Flugornas herre från katedern till honom. Emil tar upp sin bok ur väskan. Ann stänger Robins bok om [ett annat ämne]. Linnéa knappar på sin mobil. Maja räcker upp handen och ber Ann komma. Efter en liten stund frågar Ann om eleverna blir stressade om hon säger att det är en minut kvar. Flera elever, däribland Axel, säger ”Ja” med hög röst innan Ann ens hunnit avsluta meningen. Ja, jag börjar på fråga två nu, säger Robin. Linnéa viskar till Nathalie att hon inte har skrivit så mycket. Oj, vad ni är ambitiösa, säger Ann.

Linnéa och Nathalie fortsätter att viska. Nathalie gör ett kluckande ljud med tungan mot gommen, som ljudet av en häst i trav. Emil vänder sig till henne och säger ”Snälla Nathalie Persson!” med spelat sträng röst. Axel vänder sig till mig och frågar hur apokalyps stavas. Jag skriver upp ordet så som jag tror att det stavas och sträcker min anteckningsbok till honom.

Ann börjar samla in texterna. Ljudnivån stiger i klassrummet. När Ann kommer fram till Emil, säger han ”Nej, snälla, en mening till!”. Nathalie vänder sig till Emil och säger retsamt att en mening gör ingen skillnad. Du har bara läst 30 sidor. Jag har faktiskt sett filmen och läst boken i nian, svarar Emil (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

När eleverna arbetar med uppgiften att analysera symbolerna i ”Flugornas herre” kombinerar de hårt arbete med skoluppgiften med social samvaro med varandra. De skriver ner en text att lämna in till läraren, även om de också pratar om annat. Återigen tar de ansvar för sitt eget lärande, vilket jag skrev om i kapitel fyra.

Lektionen visar också hur eleverna i klassen skojar med varandra. Nathalie och Emil skämtar inför läraren. Det finns en hjärtlig stämning mellan eleverna och läraren som tillåter skämt även på lektionstid.

Ann skriver upp de tre begreppen Snäckan, Elden och Flugornas herre på tavlan och frågar klassen vad de symboliserar. Flera ungdomar räcker upp händerna och förslår olika tolkningar. Ann drar streck från ordet Snäckan och skapar en mindmap med följande ord:

- barnens samhälle
- trygghet
- lite kontroll
- ordning och reda
- yttrandefrihet
- auktoritet
- mognad
- tänkandet på ön
- sammankallande
- respekt
- makt

Axel säger att alla har glömt att snäckan går sönder, men han räcker inte upp handen för att säga det.

Sedan frågar Ann om de som ännu inte har sagt något, om de vågar räcka upp handen och berätta vad de har skrivit. Felicia räcker upp handen och säger att hon inte har skrivit något av det som står på tavlan, utan mer vad man har använt snäckan till, för att hålla ordning på mötena. Ann pekar på ordning och reda på tavlan. Jasmin räcker upp handen och säger att hon har skrivit om när snäckan går sönder och att Jack vill bestämma då. Axel räcker upp och säger att snäckan symboliserar lag och ordning. Det blir kaos när snäckan går sönder. Stina protesterar och säger att det var ju kaos redan innan. Axel menar att det var dråp när en person dog innan snäckan gick sönder. Sedan blir det mord. Ann inflikar att Nasse dör samtidigt som snäckan.

Efter en kort diskussion är lektionen slut och eleverna lämnar klassrummet (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

När läraren sammanfattar framme på tavlan är det en arbetsform som vi känner igen från samhällsklassens lektioner. Återigen är det en dialog mellan läraren och eleverna. Tillsammans skapar de bilden av vad kunskap är, vad en analys är och vad som är viktigt. Kunskapandet är en interaktiv process. Läraren sitter inte inne med alla de rätta svaren, utan utgångspunkten är att eleverna kan bidra till det gemensamma lektionsprojektet.

Jag tolkar lektionen som ett praktiskt exempel på hur medborgaridealet skapas i samhällsklassen. Den ideala medborgaren är här någon som deltar i undervisningen genom att komma med egna tankar och idéer. Samtidigt är det viktigt att medborgaren lyssnar till andra. Dialogen och det ömsesidiga samtalet, där alla uppmuntras att delta, är idealet även för medborgaren. Ann vänder sig uttryckligen till de som ännu inte har sagt något och ber dem att delta.

Efter lektionen berättar jag för Ann om incidenten i korridoren då en tjej i klassen blev retad för att hon inte förstod vad som hände i boken. Detta är ett av få tillfällen då jag berättar saker som jag har observerat för lärarna. Jag väljer att ta upp det därför att jag ser det som något som riskerar att utvecklas till mobbning. Läraren lyssnar allvarligt på mig och säger att hon ska läsa genom elevernas analyser från lektionen. Förhoppningsvis hittar hon något i tjejens text som hon sedan kan läsa högt för hela klassen. Det vore ett sätt att lyfta hennes anseende och stärka hennes självförtroende. Jag tolkar detta som ett medvetet arbete för att inkludera alla i klassen i gemenskapen och i dialogen. Det förstärker bilden av ett medborgarideal som är inkluderande och som betonar deltagande från många.

Jag menar att lektionen också kan ses som utmärkande för kunskapssynen i samhällsklassen. Lärande sker i dialog. Kunskap handlar om flera olika kognitiva processer: att minnas vad som händer i boken, förstå det övergripande temat i boken utifrån ett djupinriktat lärande, att tillämpa denna kunskap i en gemensam diskussion samt att analysera olika symboler i boken. Kunskapen handlar också om flera olika dimensioner: att använda fakta om vad som händer i boken, att förstå begrepp som ”lag och ordning”, ”makt” och ”yttrandefrihet” samt procedural kunskap om hur en text skrivs.

Kunskapssyn i samhällsklassen

I samhällsklassen präglas undervisningen av en annan kunskapssyn än i IV-klassen. En bild som jag associerar till är en bild där samtalet är i fokus. Lärandet och kunskapandet fokuserar på dialog, en flervägskommunikation mellan lärare och elever samt elever emellan.

Lärarna styr samtalet. De har dagordningsmakten och avgör vad lektionen ska handla om. Lärarna fördelar ordet och avgör vem som får tala och när. Eleverna accepterar att lärarna har denna dagordningsmakt och ifrågasätter

den inte. De inordnar sig i lärarnas lektionsprojekt. Däremot menar jag inte att eleverna underordnar sig lärarna. Eleverna i samhällsklassen ser sig i stort sett som jämställda med lärarna. De flesta elever speglar sig i lärarna. Eleverna och lärarna delar samma kulturella kontext med sociala koder, eftersom både lärarna och de flesta av elevernas föräldrar har eftergymnasial utbildning.

Samtidigt karakteriseras lektionerna av att även eleverna är aktiva. Lärarna förväntar sig att eleverna ska delta i lektionen och eleverna lever upp till lärarnas förväntningar. Lärarna ger inte eleverna de rätta svaren på frågor. Istället utgår lärarna från att eleverna har kunskap och erfarenheter som kan bidra till lektionen. De öppna frågor som lärarna inleder många lektioner med visar på lärarnas förväntan om elevernas aktiva deltagande i lektionen. Även om lärarna har dagordningsmakten och makten att fördela ordet i klassrummet, överlämnas en del av makten till eleverna. När eleverna bjuds in att ge svar på lärarnas frågor och att själva ställa frågor blir det osäkert vad lektionen i praktiken kommer att handla om. När en elev frågar varför ett kvinnounderskott består, eller vem det var som blev straffad av katolska kyrkan för sin världssyn tvingas läraren att anpassa lektionen efter eleverna.

Kunskapen är därmed inte **en** fastställd sanning, ett innehåll som ska överföras från en sändare till en mottagare. Istället är kunskapen en förhandlad produkt, ett ämnesområde som uppstår i samspel mellan människor, där flera svar och infallsvinklar kan vara sanna, rätta och relevanta. Undervisningen präglas i och med detta inte av en dualistisk kunskapssyn, där skillnaden mellan ”rätt” och ”fel” är tydlig. Kunskap handlar istället om att diskutera gråskalor och svåra gränsdragningar och eleverna är aktiva medskapare i denna diskussion.

Ett ord som lärarna ofta använder är ”analysera”. Eleverna förväntas analysera på prov och inlämningsuppgifter för att kunna få de högre betygen, VG och MVG. De som vill kan öva på analys genom att skriva korta texter i loggboken¹³⁵ i historia och lämna in till läraren. Då kan läraren ge dem feedback och hjälpa dem att bli bättre på analys. Proven är också indelade i

¹³⁵ Samhällsklassens lärare i historia och samhällskunskap använder sig av loggböcker. Där kan eleverna ställa frågor till lärarna och få dem besvarade, de kan lösa hemuppgifter samt öva på den svåra konsten att analysera. Jämför Granath (2008) som skriver om loggböcker som en disciplineringsteknik.

två delar, en del med faktafrågor som räcker för att få ett G och en del med analysfrågor som krävs för att få VG eller MVG.

Katarina skriver upp frågor på tavlan som hon menar kan hjälpa eleverna att besvara frågor inom samhällskunskapen:

- Vad?
- Vem?
- När?
- Hur?
- Var?

Katarina tipsar om att man kan skriva frågorna på provpapper för att hjälpa sig själv att komma ihåg när man svarar på frågor på prov. De fem frågorna är de som brukar behöva besvaras för att man ska kunna få G. Den som vill ha VG eller MVG behöver dessutom svara på frågor om:

- Varför?
- Konsekvenser?
- Samband?
- Exempel

Katarina pratar om skillnaden mellan naturvetenskapen och samhällsvetenskapen. En naturvetare gör avgränsade experiment och om man har gjort experimentet förut så vet man vad som kommer att hända om man tillsätter en syra till en lösning. Samhällsvetare vet inte vad som kommer att hända med inflationen eller om man förbjuder ny demokrati förlåt sverigedemokraterna, säger Katarina. Som samhällsvetare är det viktigt att ställa sig frågan, vad har jag för kunskap om den här frågan (Fältanteckningar i samhällsklassen, augusti 2008).

Ett sätt att tolka samhällslektionen i samhällsklassen ovan är att även här utgå från läroplanens fyra beteckningar för olika former av kunskap: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Betoningen på analys och kunskapen som en förhandlad produkt i samhällsklassen tolkar jag som en betoning på **förståelse** och **förtrogenhet**. **Fakta** och **färdighet** får inte alls samma fokus. **Förståelse** handlar om att sätta begrepp i ett sammanhang och att tolka. Svensklektionen där eleverna uppmanas att tolka symbolerna i boken "Flugornas herre" är ett typexempel på detta. Eleverna ska tolka och förstå vad som händer i boken, inte bara beskriva eller återge. Även denna form av analys kan betecknas som **förtrogenhet** eftersom den kräver fakta, förståelse

och färdighet. Eleverna måste ha läst boken och veta **fakta** om vad som händer, till exempel hur snäckan används i boken. Eleverna måste **förstå** budskapet i boken, en djupare förståelse om hur pojkarna på ön fungerar som ett samhälle i miniatyr. Eleverna måste ha flera **färdigheter** för att klara uppgiften, till exempel att kunna läsa, skriva och anpassa sitt språk efter sammanhanget.

Det är dock inte alla som håller med mig om min tolkning att fokus framför allt ligger på analys och förståelse. Under en intervju med Stina, en av tjejerna i klassen, frågar jag henne vad hon menar att lärarna vill att de ska lära sig. Hon svarar först ”Allt!”.

Sofie: Hur skulle du beskriva att synen på kunskap är på [denna skola]? Vad är det för nånting dom vill att ni ska lära er och ha med er när ni går ut härifrån?

Stina: Allt. *Skratt.*

Sofie: *Skratt.*

Stina: Eh. ... Det känns ändå som om det är rätt så mycket så mycket allmänbildning, (Sofie: Mm.) vilket jag har jättedåligt på. Eh, och sen, alltså det är ju det mesta, språk, historia, samhäll, (Sofie: Mm.) svenska,

Sofie: För jag håller ju inte riktigt med dig.

Stina: Vad tycker du då?

Sofie: Jag tycker att det inte är så mycket, alltså allmänbildning tolkar jag som, bli duktig på TP och bli duktig på Jeopardy. *Skratt.* Och, eh, jag tycker inte det är det dom betonar, utan istället det här med analyserandet. (Stina: Ja.) Att man ska kunna se dom stora mönstrena, och så är det inte så himla viktigt om man vet vad, om man vet vilket år Karl den tolfte blev kung liksom. Utan det är viktigare med dom här stora övergripande, eh, att man har förståelse för vad innebar stormaktstiden. (Stina: Mm.) Stormaktstiden som begrepp är viktigare än vilket år nu Karl den tolfte blev kung. (Stina: *Skratt.*) *Skratt.* Vilket inte jag har nån aning om. (Stina: Nej, inte jag heller.) Eh, ja, och att det är väldigt mycket vad tycker ni. Ni ska tycka så mycket på samhällskunskapen. Ni ska tycka, tänka, reflektera, va kritiska, analysera, se den stora bilden. Det är inte så mycket frågor kring, ja, just Karl den tolfte (Stina: Ja.) eh, då blev han kung, hur många människor bodde i romarriket, eh, ja.

Stina: Jo, det stämmer, men det är bara att, när jag gick i nian så har jag alltid haft det. (Sofie: Mm.) Jag har alltid haft det, att analysera och så här, (Sofie: Mm.) men då hade jag väldigt lite, speciellt i dom här SO-ämnena (Sofie: Mm.), så hade jag väldigt lite årtal (Sofie: Mm.) och namn (Sofie: Mm.) utan det var analysera då. (Sofie: Mm.) Så därför tror jag att det är mer så, nu är det både analysera och (Sofie: Okej. Mm.) kunna årtal och så, så då blir det mer att jag reagerar på det (Intervju med Stina i samhällsklassen, ht 2008).

När jag förklarar min tolkning av undervisningen gör Stina en mycket intressant iakttagelse. Hon säger att hon är van vid att analysera. Det gjorde de hela tiden på hennes förra skola. Däremot krävdes inte lika mycket av faktakunskap av henne på högstadiet, så det är faktakunskapen eller allmänbildningen som hon uppfattar som skrämmande och svår.¹³⁶

¹³⁶ Lägg också märke till hur socialt kompetent Stina är. Hon deltar aktivt i samtalet, även när det är jag som har en längre utläggning om hur jag ser på kunskap i samhällsklassen,

Stina sätter fingret på något mycket viktigt under vårt samtal. Elevernas uppfattning av undervisningen färgas av deras tidigare erfarenheter från skolan. Vissa elever har väldigt svårt att förstå vad ordet analysera innebär. Andra upplever det som lätt, eftersom de har fått öva redan på högstadiet.

Eleverna har olika erfarenheter med sig från sina högstadieskolor, vilket till stor del har att göra med att Malmös skolor är segregerade.¹³⁷ På vissa skolor i Malmö går många av medelklassens barn, vars föräldrar är välutbildade och kan lära barnen de inofficiella koder som styr skolan, vilket jag skriver om i kapitel fyra. På andra skolor går många elever med föräldrar som har ett annat modersmål än svenska och som har en låg utbildningsnivå. Dessa föräldrar har då svårare att förmedla både skolans och samhällets inofficiella koder till sina barn. På vissa skolor kan lärarna utgå från att eleverna deltar i deras lektionsprojekt och lärarna lär känna eleverna under flera år. På andra skolor har eleverna vikarie efter vikarie och läraren som ska sätta betyg har inte möjlighet att lära känna sina elever. På vissa skolor råder lugn och arbetsro. På andra skolor präglas lektionerna av oro och bråk, vilket leder till att lärarna får ägna mycket tid åt ordningsfrågor.

I intervjuerna med Oliver och Adam beskriver de sina högstadieskolor. Adam berättar att de hade flera vikarier. Det var kaos under lektionerna med stolar som flyttades omkring och lärare som inte kunde göra sina röster hörda. Det gällde att hitta sina egna strategier för att kunna lära sig i en sådan miljö, att läsa hemma eller hitta någon annan i klassen att prata om prov med. Både Oliver och Adam berättar att det här med att analysera är något nytt för dem. När jag frågar Oliver om han är en plugghäst svarar han att det inte fanns ”pluggisar” på hans högstadieskola.

genom att göra inflikningar och instämmanden på samma sätt som jag gör när hon har ordet.

¹³⁷ Se Skolinspektionen (2013) som gör en kritisk granskning av Malmös fördelning av resurser till skolorna, men också en beskrivning av hur segregationen verkar i Malmö.

Sofie: Var det svårt att få 230 poäng? Fick du kämpa hårt för det?

Oliver: Nej, sådär.

Sofie: Var du en plugghäst?

Oliver: Nej inte alls, det är [min högstadieskola].

Sofie: *Skratt.* Finns det inga plugghästar på [din högstadieskola], menar du?

Oliver: Nej. Det är så, alltså lärarna anpassar sig efter vad de tror att vi ska veta (Sofie: Mm.) och kunna och så. (Sofie: Mm.) Så det är lättare klart.

Sofie: Okej (Intervju med Oliver i samhällsklassen, ht 2008).

Det är intressant att Oliver säger att lärarna anpassar undervisningen och att det därmed var lättare på hans gamla skola än på många andra. Den åsikten framförs också av lärarna i samhällsklassen vid olika tillfällen. Det är skillnad på vad eleverna på olika skolor måste göra för att få ett visst betyg. Alla elever upplever inte att de passar in på samhällsklassens skola. Som jag berättade om i kapitel tre om känslor, så finns det elever som efterhand lär sig att passa in, medan andra istället upplever att de inte passar in och då byter skola. En av samhällsklassens lärare säger till mig att alla elever inte hör hemma här, och det är också den känslan som eleverna har.

Kunskapssynen som kommer till uttryck under lektionerna i samhällsklassen kan också analyseras utifrån Anderson och Kratwohls taxonomi för lärande och undervisning (L. W. Anderson et al., 2001). Under svensklektionen när eleverna uppmanas att tolka symbolerna i "Flugornas herre" används framför allt faktakunskap och begreppskunskap. Jag har markerat de olika typer av lärande och undervisning som sker under denna svensklektion med "O" i Figur 14 nedan. Eleverna förväntas minnas, förstå och tillämpa fakta om vad som händer i boken, till exempel vad flugornas herre är, i vilka situationer snäckan används och vad som händer med elden.

Eleverna behöver också begreppskunskap för att kunna lösa uppgiften. De måste minnas, förstå och tillämpa begrepp såsom symbolisera, auktoritet, demokrati och anarki. Boken "Flugornas herre" ingår i ett ämnesövergripande temaarbete om demokrati och de förväntas använda begrepp som de har diskuterat i både svenska, historia och samhällskunskap. De kognitiva processer som blir aktuella när det gäller begreppskunskap är att minnas, förstå och tillämpa, men det handlar också om att skapa en egen analys.

Eleverna uppmanas att sätta samman begreppen till en ny och egen helhet, en egen analys där begrepp från olika undervisningssituationer sammanfogas.¹³⁸

		Kognitiv-process-dimension					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Utvärdera	Skapa
Kunskaps-dimension	Fakta-kunskap	O X	O X	O X			
	Begrepps-kunskap	O X	O X	O X	O X	X	O X
	Procedural kunskap	X	X	O X	X		
	Meta-kognitiv kunskap	X	X	X	X	X	
<p>O Motsvarar läraktiviteter som förekommer under de två lektioner som jag beskriver i exemplen ovan.</p> <p>X Motsvarar läraktiviteter som är vanliga på lektioner i samhällsklassen.</p>							

FIGUR 14. LÄRANDE OCH UNDERVISNING I SAMHÄLLSKLASSEN.

En viss procedural kunskap krävs också för att skriva en text. Det krävs en förmåga att formulera korrekta meningar på svenska, att anpassa språket efter uppgiften och situationen samt att skriva läsligt för hand. Dessa former av procedural kunskap tillämpas när eleverna skriver texten till sin svensklärare.

Metakognitiv kunskap efterfrågas inte av läraren under just denna svensklektion. Däremot har flera lektioner i början av terminen, i såväl

¹³⁸ Se Bilaga 5, för att läsa uppgiften som samhällsklassen fick.

svenska som geografi, historia och samhällskunskap ägnats åt att diskutera lärande och kunskap. Ett exempel är den lektion i samhällskunskap som jag beskriver ovan. Lärarna har ställt öppna frågor till eleverna om vad ämnet innebär. Eleverna har fått frågan om hur de själva lär sig bäst och introducerats för flera olika sätt att studera, till exempel att göra mindmaps och att läsa innehållsförteckningar.

Undervisningen i samhällsklassen kommer närmare det ideal med "constructive alignment" som J. Biggs (1999) beskriver. Aktiviteterna ligger närmare de mer avancerade formerna av lärande som teoretiserande, tillämpning och relaterande. I sammanhanget är det relevant att nämna att eleverna i samhällsklassen har en akademisk förståelse och ambition med sitt lärande (i stil med den student som Biggs kallar Susan i sin artikel). Det blir därmed lättare att motivera eleverna i samhällsklassen till meningsfullt lärande än det är att motivera eleverna i IV-klassen, där oerhört mycket möda och kraft läggs på att få lugn i klassrummet.

Det finns verkligen fog för Stinas kommentar i intervjun ovan om att eleverna i samhällsklassen förväntas kunna allt. Eleverna förväntas ägna sig åt att minnas, förstå, tillämpa, analysera och skapa under en och samma lektion. De förväntas använda sig av både faktakunskap, begreppskunskap och procedural kunskap. Det är därmed en bred kunskapssyn och höga förväntningar på eleverna som präglar undervisningen i samhällsklassen.

Vikten av att inte missa lektioner

Detta tydliga fokus på lärande som en djupinriktad aktivitet och de akademiska ambitioner som lyfts fram av såväl lärare som elever i samhällsklassen, innebär också att lektionerna ses som oerhört viktiga. Närvaro under lektionerna är centralt för lärarna, eftersom de menar att det är under lektionerna som eleverna får lära sig att analysera. I IV-klassen uppmuntrade lärarna mig att göra både gruppintervjuer och individuella intervjuer med eleverna under lektionstid. IV-klassens lärare såg min interaktion med eleverna som en form av lärande, framför allt menade de att mötet med mig gav eleverna en möjlighet att lära sig annat än det som avhandlades under lektionerna. Jag uppfattades därmed av lärarna som ytterligare en del av det informella mötet med eleverna, det som jag beskriver under rubriken "Tunna trådar av annan pedagogik".

I samhällsklassen ses mina gruppintervjuer och individuella intervjuer inte som ett komplement till undervisningen, utan som ett störningsmoment. Lärarna är mycket tydliga med att de inte vill att eleverna missar lektioner för att intervjuas av mig. Jag förhandlar mig till att eleverna kan komma ett par minuter sent till vissa lektioner, eller gå ett par minuter tidigare från andra, men mer än så kan de inte acceptera. Jag intervjuar eleverna på håltimmar och på lunchraster. Det blir ett avancerat pusslande för att få ett fungerande schema, och vissa elever uteblir också från intervjuerna på grund av missförstånd eller för att de värnar om sin lunchrast. Eleverna får intensiva dagar när de tillbringar lunchen med mig, istället för att ta rast. Lärarna ser alltså inte mitt möte med eleverna som ett komplement till undervisningen, utan som en konkurrerande aktivitet. Eleverna missar alltför mycket av den viktiga undervisningen om de inte är med under lektionerna.

Medborgarideal i samhällsklassen

I samhällsklassen finns en samstämmighet mellan undervisningen, kunskapssynen och demokratisynen. Inom samtliga dessa aspekter finns samtalet och dialogen i fokus. Kunskap uppstår i samtal och dialog och eleverna ses som aktiva medskapare av kunskapen i klassrummet. Även demokratisynen präglas av synen på samtalet som en viktig del av demokratin.

Den vägledande frågan för kapitlet – ”Hur bör en sån som jag agera i samhället?” – kan besvaras med att en medborgare bör vara aktiv i demokratin genom att följa massmedier, kritiskt granska olika budskap och forma sina egna åsikter. Detta synsätt formas genom lektionerna om demokrati och under mentorsråden. Samtidigt får eleverna dock uppfattningen att det är mycket svårt att påverka i skolan.

Eleverna i samhällsklassen presenteras för en mer komplex bild av demokrati än IV-klassen. Det visas bland annat under en lektion i samhällskunskap med Katarina, då hon undervisar om ”valdemokrati” och ”deltagardemokrati”.

Samhällskunskap med Katarina

Läraren Katarina frågar klassen vad det var hon berättade för dem på förra lektionen. En del elever räcker upp handen och säger bland annat att demokrati kan betyda folkstyre. Katarina säger att hon ska fortsätta att öva dem i att lyssna på en föreläsning och att klassen kan fortsätta att anteckna där de slutade förra gången.

På tavlan skriver Katarina:

Vad kan man förvänta sig av medborgarna i en demokrati?

Två synsätt:

1. Valdemokrati
 - Medborgarna har bristande kunskap
 - Samhället styrs av en mångfald av minoriteter eller eliter
 - Medborgarna väljer elit
2. Deltagardemokrati
 - Medborgarna väljer representanter
 - - II - engagerar sig mellan valen

(Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008)

Detta är en av de första lektionerna som samhällsklassen har om demokrati och utdraget från mina fältanteckningar visar tydligt på skillnaden mellan IV-klassen och samhällsklassen. Medan IV-klassen fick lära sig att demokrati handlar om val mellan partier, får samhällsklassen lära sig att det finns olika synsätt på vad en demokrati är och bör vara.¹³⁹ En sådan presentation öppnar för möjligheten till olika åsikter.

Hur gör man för att engagera sig mellan valen, frågar Katarina klassen. Josefin räcker upp handen och säger att man kan lyssna på nyheter och lyssna på vad de olika partierna har för alternativ så att man vet vad man ska rösta på i nästa val. Emelie räcker upp handen och säger att man kan dela ut flygblad eller demonstrera mot frågor som man tycker är fel, till exempel FRA-lagen (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

¹³⁹ Läraren gör emellertid inte någon tydlig skillnad mellan hur demokratin fungerar och hur den bör fungera och denna nyansering saknas även i IV-klassen.

Även denna lektion präglas av öppna frågor från läraren och eleverna ses som kompetenta att bidra till lektionens innehåll. Eleverna ger exempel på hur medborgare kan vara aktiva mellan valen. Samtalet är en form av lärande, men samtalet i sig är också ett demokratiideal.

Katarina lägger ett OH-blad på projektorn och säger att det som finns med här är det som eleverna själva kom fram till under förra veckan när de hade gruppdiskussioner om vad demokrati i familjen, skolan, arbetslivet och samhället innebär.

En metod för att definiera demokratibegreppet

- Tros-, åsikts-, yttrande-, mötes- och pressfrihet
- Allmän och lika rösträtt i fria, regelbundna och hemliga val till en folkrepresentation (riksdag)
- Flerpartisystem med friheten att bilda nya partier
- Majoritetsprincip (absolut, relativ eller kvalificerad majoritet) vid val och riksdagsomröstningar
- Rättssäkerhet

Josefin viskar till Linnéa: Ska vi få betyg på det här sen?

Katarina pratar om att hemliga val innebär att hon har rätt att inte avslöja vem hon själv röstade på, även om klassen nog kan gissa det när de har haft henne i tre år. Axel viskar "folkpartiet" till Stina.

Katarina säger att det finns andra sätt att prata om medborgarskap. Sofie pratade om hur det kan kännas med utanförskap. Sedan faller Katarina ned OH-bilden och ber klassen att diskutera vad en demokrati kan göra om det bildas rasistiska partier. Det har vi ju redan, viskar Axel till Stina. Vad kan man göra inom ramarna för demokratin för att motverka detta? frågar Katarina. Ni kan diskutera detta i grupper om två och två, eller tre och tre. Vänd er om i bänkarna så att ni får någon att prata med (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Eleverna förväntas också ha åsikter om samhällsutvecklingen, vilket visas av att läraren frågar eleverna om hur ett samhälle kan göra när det bildas rasistiska partier. Samtidigt har eleverna en tendens att framför allt fokusera på hur de ska få höga betyg, vilket visas av Josefins fråga till Linnéa ovan. Eleverna har också en tendens att fokusera på vad läraren röstar på istället för

att fokusera på lärarens poäng om att det är okej med olika politiska åsikter, vilket Axels viskning till Stina visar.

Demokratiundervisning i skolan tar sig flera olika uttryck. En del är undervisningens innehåll, till exempel samhällskunskapslärarens presentation av vad demokrati är. En annan del är undervisningens form, vilket i samhällsklassen ofta är en dialog mellan lärare och elever. En tredje, och mer omstridd del, är elevinflytande.

”Ni ska få inflytande över er utbildning!”

Redan höstterminens första dag, när samhällsklassen träffade sina mentorer för första gången, pratade lärarna Katarina och Lisbeth om att eleverna skulle få påverka sin utbildning. Denna retorik återkommer lärarna till när de pratar om mentorstiden. Där ska eleverna ha möjlighet att framföra åsikter om sin skolsituation, om hur de trivs och om hur många prov de har. Lärarna pratar också om att eleverna ska få bli delaktiga i planeringen av undervisningen. Under höstterminen, när jag gör mitt fältarbete i klassen, får eleverna delta i planeringen av undervisningen i historia och i samhällskunskap.

Eleverna har mentorstid med sina två mentorer en gång i veckan. På schemat är det avsatt 20 minuters mentorstid före en 80 minuter lång lektion i historia. Ingen rast är inlagd i schemat. I början av höstterminen tar mentorstiden ofta 40 minuter och historielectionen blir därför kortare. Lärarna pratar under mentorstiden mycket om trivsel i klassen och har också mycket information att förmedla till eleverna. Här följer en beskrivning av en mentorstid, när klassen utser ordningspersoner och elevkårsrepresentanter.

Mentorstid med Katarina och Lisbeth

Mentorstiden börjar med information från kurator, sjuksyster och studievägledare. Kuratorn säger att hon finns tillgänglig [...]om någon vill prata och att hon har ansökningshandlingar till extra studiemedel för de som har familjer med dålig ekonomi. Sjuksyster säger att hon har tystnadsplikt och ber eleverna fylla i en blankett som ger sjuksyster tillstånd att begära ut elevernas journaler från grundskolan. Studievägledare delar ut ett papper om de förändrade reglerna för antagning till högskolan med meritpoäng för avancerade kurser.

När kurator, sjuksyster och studievägledaren har gått, säger Lisbeth att det är dags att välja ordningsmän eller ordningspersoner som ska öppna klassens postskåp och lämna information till klassen. Lisbeth utser Shilal och Agnes till ordningsmän.

Sedan pratar Katarina och Lisbeth om att klassen behöver välja elevkårsrepresentanter. Ludvig räcker upp handen och frågar hur ofta det är möten. Lärarna svarar att det brukar vara tre möten per termin och att eleverna har rätt att vara borta från lektioner som elevkårsrepresentanter. Eleverna har även rätt att få stöd och hjälp från lärarna för att ta igen den undervisning de missar. Om mötena är vid ett tillfälle man har prov, så kan ju den andra representanten gå, därför är det bra att det är två. Jasmin räcker upp handen och frågar om elevkårsrepresentanterna byts ut nästa år. Lärarna svarar att det är väl lämpligt. Ordningspersonerna kan vi byta varje termin, alltså i januari. Lärarna säger att det är bra om man kan få någon som är frivillig till uppdraget. (När lärarna pratar om elevkårsuppdraget växlar de mellan att säga elevråd och elevkår.) Finns det någon som kan tänka sig att ställa upp, frågar de. Jasmin räcker upp handen och säger att Linda gärna vill vara elevkårsrepresentant. Sedan räcker Axel, Robin, Ludvig, Emelie, Erik och Leila upp handen. Katarina börjar prata om att det bästa är väl ett val där alla skriver ett namn på en lapp och sedan räknar lärarna. Lisbeth instämmer och de pratar om att det bästa kanske är om de räknar lapparna själva och meddelar vem som har fått flest, så att man inte behöver göra det så pinsamt genom att skriva upp hur många röster som var och en får. Då räcker Agnes upp handen och föreslår att lärarna kan lägga namnen i en hög och sedan dra lappar. Lisbeth och Katarina blir förtjusta över idén och Katarina skriver genast upp namnen på små papperslappar. Då räcker Felicia upp handen och säger att hon också vill vara med. Lisbeth tar lapparna i sina händer och skakar lite. Sedan ber hon mig att dra lappar, eftersom jag är neutral. Jag drar först Linda och sedan Emelie. Det kommer kommentarer från killar om att det blir för många tjejer. Jag frågar Lisbeth om jag ska dra en lapp till, ifall Linda inte vill vara representant. Lisbeth instämmer och jag drar en lapp med Axels namn. Lisbeth säger att även andra kan vara med på elevkårsarbetet. Om det är någon speciell fråga som man är intresserad av, kan man prata med sin lärare och gå på mötet (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Jag tycker att det är intressant att mentorerna bestämmer sig för att utse elevkårsrepresentanterna genom lottdragning. Lisbeth har nyligen ägnat en historiektion åt att prata med klassen om hur representanter utsågs i antiken Aten och Sparta. I Aten ansågs lottning vara ett sätt att överlåta makten att utse rätt person åt gudarna. I Sparta däremot var det de äldre som ansågs ha auktoriteten att besluta. Både Lisbeth och Katarina ser märkbart glada och förtjusta ut när en tjej i klassen föreslår lottning. Att ha en omröstning där olika personer får olika antal röster ser de inte som positivt. Jag tolkar det som att de blir lättade när de slipper ha en popularitetstävling i klassen. På detta vis är det ingen som behöver känna sig bortvald eller illa omtyckt i klassen. Jag får fungera som lottdragare. Jag är dock förvånad över att lärarna

inte gör en pedagogisk poäng av lottdragning som metod, eftersom klassen är mitt inne i sitt temaarbete om demokrati.

Katarina ger eleverna i läxa att skriva ett personligt brev, där de berättar om sig själva för mentorerna. Ni kan skriva om era fritidsintressen, om er familj, vad ni tycker är roligt. Ni bestämmer själva vad ni ska skriva. Sandra räcker upp handen och frågar när läxan är till och Katarina svarar att det är till nästa mentorstid. Linnéa räcker upp handen och frågar om de ska skriva ett brev till båda lärarna eller ett brev till dem var. Katarina svarar att det räcker med ett brev. Vi vill lära känna er, säger Katarina, det blir trevligare så. Kristoffer tittar sig omkring i klassrummet och säger att det är sant. Jag blir osäker på om han menar allvar eller är ironisk och jag undrar också vem han riktar sig till, bänkggrannen, mig, lärarna eller klassen.

Katarina delar ut loggböckerna i klassrummet och ber eleverna skriva hur de trivs i skolan, nu när det har gått några veckor. Lisbeth går runt och delar ut lappar med frånavaroinformation, scheman i litet format, lappar från sjuksköterskan och från studievägledaren.

Enligt schemat ska mentorstiden vara i tjugo minuter, för att sedan direkt fortsätta med åttio minuters historia med Lisbeth, men mentorstiden drar ut på tiden och historielektionen börjar först 13.10, en halvtimme efter utsatt tid. Då har klassen också haft en kort bensträckare (Fältanteckningar i samhällsklassen, september 2008).

Dessa fältanteckningar från en mentorstid visar att lärarna ägnar mycket tid under mentorstiden åt att prata om trivsel och att skapa personliga relationer med eleverna. Detta skrev jag om i kapitel fyra och såg det då som ett uttryck för pastoralmakten. Lärarna i samhällsklassen har inte lika många informella möten med sina elever som lärarna i IV-klassen har. IV-klassen träffar sina fyra lärare varje dag i veckan. De äter lunch tillsammans. De träffas i rasthallen och har nära till lärarnas arbetsrum. På lektionerna är det ofta färre än tio elever närvarande. Det blir många möjligheter till att lära känna varandra och att skapa en personlig relation. Samhällsklassens mentorer träffar inte sina elever lika ofta. De har inte lektioner varje dag och de träffar inte heller eleverna varje dag. De äter inte lunch tillsammans med eleverna och lärarnas arbetsrum ligger långt från elevernas rastutrymmen. På lektionerna är det nästan alltid fler än 30 elever närvarande. Samtidigt säger lärarna till mig att de tycker att trivseln är jätteviktig i klassen. Det är först när eleverna trivs i klassen som de kan koncentrera sig på sina studier och få

bra resultat. Klassens två mentorer, Lisbeth och Katarina, frågar mig varje gång vi träffas de första månaderna om eleverna verkar trivas. Därför ber lärarna eleverna att skriva ett kort brev till sina lärare vid två olika tillfällen under mentorstiden, för att berätta hur de trivs i klassen. Det blir ett sätt för lärarna att kontrollera arbetsmiljön eftersom de inte har möjlighet att se själva med egna ögon varje dag. De ber också eleverna att skriva ett personligt brev och berätta om sig själva. Detta blir en möjlighet för lärarna att lära känna eleverna, eftersom det inte hinns med under tiden i skolan.

Mentorstiden är ett forum där eleverna har möjlighet att föra fram frågor om elevinflytande om trivsel, arbetsmiljö och frågor på skolan som de vill påverka. Lärarna säger att eleverna ska säga till om det är något som inte fungerar och att eleverna ska komma till dem och prata om hur många prov de har. Skolan har en officiell policy om att eleverna får ha max två prov per vecka för att de ska ha en rimlig arbetsbörda. Lärarna frågar därför vid senare mentorsråd eleverna om vilka prov de har och skriver upp dem på ett OH-blad som visas på tavlan för att få en översikt över proven. Det finns alltså en retorik från lärarnas sida som säger att eleverna ska ha möjlighet att påverka arbetsmiljön och arbetsbördan i skolan. Det är dock inte alltid eleverna upplever att de har denna möjlighet i praktiken.

Ett elevperspektiv på elevinflytande

Trots lärarnas prat under mentorstiden om att eleverna ska ha inflytande upplever eleverna inte att de har stor möjlighet att påverka sin utbildning. I en av diskussionsgrupperna väljer eleverna temat elevinflytande och ansvar. Fyra av minnena handlar om hur lite de har möjlighet att påverka. Ett av dessa minnen är Matildas.

Matildas minnesarbete

Jag kommer ihåg första dagen på [min gymnasieskola]. När våra lärare sa till oss elever att vi kommer att få bestämma mycket bl.a. hur undervisningen kommer att vara. Men än så länge har vi bara fått vara med och bestämma i vissa ämnen. Jag tycker att det mest är snack och liten verkstad för vi elever har egentligen inte speciellt mycket att säga till om.

Visst, vi får vara med och säga vad vi tycker men det är ändå lärarna som har sista ordet. T.ex. på mentortiden var det någon som räckte upp handen och tyckte att det var mycket prov och läxor och det ända lärarna sa var: Ja men ni har valt att gå samhälle-samhälle på [denna skola], då får ni vara beredda på det. De flesta eleverna vill ha höga betyg och lägger ner rätt så mycket tid. Men de kan ändå tycka att det är mycket prov och läxor (Minnesarbete i samhällsklassen, ht 2008).

Eleverna har ett formellt forum för att framföra åsikter och för att påverka. Samtidigt är eleverna väldigt cyniska och menar att det mest är ett spel för gallerierna. Lärarna säger att de ska få vara med och påverka, men så blir det inte i slutändan.

När eleverna får vara med och planera undervisningen i samhällskunskap och historia upplever de att ”Dom får oss att tro att det är vi som bestämmer”, som Nadia uttrycker saken i en av gruppdiskussionerna i samhällsklassen. Undervisningen skiljer sig inte så mycket från den undervisning som lärarna själva planerar för klassen. ”I bästa fall blir det film i slutändan”, säger Nadia. När jag frågar ungdomarna varför deras planering av undervisningen inte skiljer sig från lärarnas svarar de att det är ovant att bestämma och att de inte har några bättre idéer. Eleverna är inte vana att planera undervisningen eller att tänka ut något nytt och annorlunda sätt att lära. De har formats av sina erfarenheter och väljer bland de läraktiviteter som de har haft tidigare.

Eleverna ges alltså vissa möjligheter till inflytande i skolan, men de är cyniska. De uppfattar inte att lärarna ger dem den verkliga makten. Det är med andra ord lärarna som har dagordningsmakten som avgör vad eleverna får möjlighet att påverka. Det är också lärarna som indirekt ger eleverna möjligena alternativ att välja bland.¹⁴⁰

Kunskapssyn och medborgarskapande

Detta kapitel har handlat om kunskapssyn och medborgarideal. Jag menar att både synen på kunskap och synen på medborgarideal är en viktig aspekt av medborgarskapandet, eftersom det handlar om sätt att förhålla sig till omvärlden. Synen på kunskap och medborgarideal handlar också om makt. Kunskap kan ses som en manifestering av vissa maktordningar. En kunskapssyn som betonar fakta och färdigheter, såsom i IV-klassen, stämmer väl överens med det passiva medborgarideal som kommer till uttryck i elitdemokratien. Här handlar det om ett medborgarskapande som fokuserar på eleverna som mottagare av såväl färdig kunskap som färdiga politiska budskap. En kunskapssyn som istället fokuserar på att kunskap skapas i diskussioner och samtal, såsom i samhällsklassen, stämmer bättre överens med ett aktivt medborgarideal som det beskrivs inom en deliberativ deltagardemokrati. När lärare och elever beskriver vad demokrati är öppnar det upp för vissa handlingsalternativ och vissa sätt att förhålla sig till den skapande makten.

IV-elevernans medborgarskapande präglas därmed av att välja mellan att acceptera det medborgarideal som skolan erbjuder eller att göra motstånd. Jag tänker då på flera olika elever i klassen som på olika sätt visar att de inte följer skolans regler. Boris (som jag skriver om i kapitel tre) väljer att framställa sig själv som en ”gangster”, en tuff kille som slåss och pratar om droger. Ludvig (som jag också skriver om i kapitel tre) gör istället motstånd genom att skolka och att använda droger. På det viset finns det elever som utvecklar ett ”motborgarskap”, en kultur som inte integreras i samhället. Samtidigt är detta inte hela bilden. I IV-klassen finns också flera exempel på elever som har ett

¹⁴⁰ Jämför Rönnlund (2014) som skriver om lärarnas och elevernas olika syn på elevinflytandet i skolan. Eleverna i Rönnlunds undersökning uttrycker, precis som eleverna i samhällsklassen, att deras inflytande är begränsat.

politiskt intresse och som uppskattar medborgarrollen i form av en röstande medborgare, som väljer mellan politiska alternativ. Jag tänker till exempel på Ismael, som i ett intervjuutdrag i detta kapitel pratade om varför han tyckte att det var viktigt att rösta, och som därmed accepterar sin roll som en medborgare som väljer mellan alternativ. Jag tänker också på Céline, som ifrågasätter skänepartiets politik och kallar dem rasister.

I samhällsklassen fokuserar såväl kunskapssyn och medborgarideal istället på att eleverna ska vara aktiva. Samhällseleverna förväntas vara aktiva i skapandet av kunskap genom en ständigt pågående dialog. I samhällsklassen förväntas eleverna också vara aktiva i ett kritiskt samtal om samhället och politiken, där de uppmanas att forma sina egna åsikter. Samhällselevernas medborgarskapande handlar om att vara aktiva i skapandet av både kunskap och demokrati.

De elever som har föräldrar med högre utbildning har lättare för att förstå den kunskapssyn som dominerar i samhällsklassen. För de elever, vars föräldrar inte har eftergymnasial utbildning, tar det längre tid att förstå vad lärarna menar när de säger att eleverna ska analysera. Föräldrarnas utbildningsbakgrund kan därmed spela en viktig roll för hur de uppfattar skolan.

Det går fler elever, vars föräldrar saknar högre utbildning, i IV-klassen, där kunskapssynen i första hand handlar om att återge rätta svar. I samhällsklassen går många elever vars föräldrar har högre utbildning och där handlar kunskap i första hand om att se och förstå samband och orsaker på en mer övergripande nivå – ett lärande som är mer djupinriktat. Det blir därmed en skillnad mellan de kunskapssyner som förmedlas till elever vars föräldrar har högre utbildning och de elever vars föräldrar saknar högre utbildning. Det kan därmed ses som ett förstärkande av klasskillnader, vilket även blir ett förstärkande av klasskillnader i medborgarskapandet.

Förutom skillnader mellan elever vars föräldrar har högre utbildning och elever vars föräldrar inte har högre utbildning finns också skillnader mellan tjejers och killars betyg i den svenska gymnasieskolan. Tjejerna får högre betyg än killarna. Det verkar som om tjejerna har lättare för att anpassa sig till den dominerande kunskapssynen. Tjejerna verkar ha lättare att anpassa sig till de kunskapskrav som ställs i dagens skola och till den skolkod som lägger stort individuellt ansvar på eleverna. I kapitel fyra skrev jag utförligt om hur makten verkar genom governmentality i samhällsklassen. Tjejernas förmåga till rollövertaganden innebär att de har lättare för att se sig själva

med lärarnas ögon och att de anpassar sitt beteende efter skolkoden. I längden menar jag att detta hjälper tjejerna att förbättra sina betyg. För tjejerna är det också okej att andra betraktar dem som ”pluggisar”. De lägger flera timmar varje dag på skolarbete i hemmet, vilket också hjälper dem att få bättre betyg.

Killarna i samhällsklassen vill inte framstå som ”pluggisar”. Det är pinsamt för en kille att vara ”pluggis”. Istället framhåller de gärna hur lite de har pluggat inför ett prov. Däremot är det viktigt för killarna att få bra provresultat. Denna aversion mot att plugga mycket ligger förmodligen killarna i fatet. Det är inte lätt att få riktigt höga betyg utan att ägna många timmar åt sina studier. På samma sätt kan killarnas oförmåga att förstå vad lärarna förväntar sig av dem gör att de inte lyckas få lika höga betyg som tjejerna.

Även i IV-klassen gynnas tjejerna av att de har förmåga att anpassa sig till skolkoden. De tjejer som anpassar sig till IV-klassens skolkod – de kommer i tid, har med sig papper och penna samt läser sina läxor – har också lättare att få godkänt i svenska, engelska och matte. Killarna i IV-klassen gör mer motstånd mot skolkoden. De måste förhålla sig till gangster-idealet och aktivt välja om de vill se sig själva som ”gangster” eller inte. En ”gangster” uppfattas som tuff och möts av rädsla eller respekt av klasskamraterna. Det är dock svårt att kombinera en självbild som ”gangster” med att vara en elev som sköter sig i skolan och läser sina läxor. Gangsteridealet gör det därmed svårare för killarna att få godkänt i svenska, engelska och matte och därmed också svårare att få gymnasiebehörighet.

Medborgaridealen har ändrats över tid i den svenska skolan, vilket bland andra Tomas Englund (1986), Sara Carlbaum (2012) samt Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2013) skriver om. Under 1990-talet dominerades demokratisynen i skolan av ett deltagardemokratiskt ideal, som bland annat visades genom försök med brukarstyrelser i skolan.¹⁴¹ Dessa deltagardemokratiska ideal finns tydligt närvarande i samhällsklassen, men inte lika påtagligt i IV-klassen.

¹⁴¹ Se Jarl (2004) för en studie av brukarinflytandets demokratieffekter.

Den övergripande frågan för detta arbete har varit ”Hur sker medborgarskapande i den svenska gymnasieskolan?” Jag menar att synen på kunskap och medborgarideal spelar en viktig roll i medborgarskapandet.¹⁴² Detta kapitel har handlat om synen på kunskap och medborgarideal. Jag har argumenterat för att kunskapssynen i klassrummet samspelar med medborgaridealet i ett demokratiskt samhälle. En kunskapssyn som handlar om att lära sig det som andra – lärare och läroboksförfattare – presenterar som kunskap motsvarar ett medborgarideal med medborgare som väljer bland de politiska eliternas alternativ. En kunskapssyn, som istället fokuserar på samtalet och det gemensamma skapandet av kunskap, motsvarar istället ett medborgarideal med deltagande medborgare som deltar i ett pågående gemensamt samtal.

Säljö med flera resonerar på liknande sätt i boken ”Att förädla information till kunskap” (Säljö, 2011). De beskriver den pedagogiska debatten som motsättningar mellan traditionalism och progressivism. Traditionalismen handlar då om att överföra kunskap, där en sändare överför en form av kunskap och en mottagare tar emot, där kunskap handlar om utantillärande och rätta svar. Progressivismen handlar istället om kunskap som en process, där fokus ligger på interaktionen mellan människor och om vikten av att kunskap ska upplevas som relevant för eleverna. Säljö och hans kollegor gör kopplingar mellan den traditionella folkskolan, där eleverna förväntades lära sig ett givet stoff från läroböckerna, och ett samhälle där eleverna skulle lära sig att lita på överheten. Progressivismen kopplas istället till ett demokratiskt ideal som betonar ifrågasättande och vikten av att ta elevernas perspektiv på allvar.

För mig innebär detta en tydlig koppling tillbaka till mitt inledande kapitel, där jag beskriver min syn på medborgarskapande som en interaktiv process och min vetenskapssyn som socialkonstruktivistisk. Jag har läst Dewey och andra progressiva pedagogers texter och påverkats mycket av dem. Medborgarskapande som en interaktiv process lyfter fram elevernas roll i gymnasieskolan som något mer än mottagare av färdiga ideal. Ungdomarna reagerar på den kunskap de möter i skolan samt interagerar med lärare och

¹⁴² Jämför Hahn (1998) som studerar ”Citizenship Education” i fem länder: England, Danmark, Tyskland, Nederländerna och USA. I Sverige skulle begreppet motsvara samhällskunskap med fokus på demokrati, det vill säga just de undervisningssituationer om demokrati som jag har studerat i detta kapitel. De beskrivningar som Hahn ger av undervisningen i Danmark har mycket gemensamt med mina beskrivningar av undervisningen i samhällsklassen.

andra elever. När jag ser kunskap som något föränderligt som skapas och omskapas i relationen mellan människor, speglar det också min uppfattning om hur makten verkar och om hur lärande kan gå till i skolan.

Den traditionella pedagogiken som IV-klassen möter betonar just lydnad, disciplin och val mellan alternativ. Den mer progressiva pedagogiken som samhällsklassen möter handlar istället om att eleverna är aktiva medskapare av kunskap och att de förväntas vara ifrågasättande. Klasserna möter därmed såväl olika syn på kunskap som olika syn vad som förväntas av dem som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

6. Ungas medborgarskapande på olika villkor

Hur kan medborgarskapande ske i den svenska gymnasieskolan?

Hur formas olika villkor i medborgarskapandet i den svenska gymnasieskolan?

Jag menar att de tre aspekterna av medborgarskapande som jag har lyft fram – självbilder, skolkoder och syn på kunskap – tillsammans ger en rik bild av hur ungdomarna utvecklar sin identitet i ett demokratiskt samhälle. Tillsammans bildar aspekterna också en teoretisk modell som hjälper oss att förstå hur medborgarskapande sker i olika sammanhang. De tre aspekterna ger oss, mer specifikt, begrepp för att synliggöra hur medborgarskapandet sker på olika villkor för ungdomarna i den svenska gymnasieskolan.

I detta kapitel vill jag fördjupa analysen. Mina tre tematiska kapitel visar tydligt skillnader mellan de två klasserna. Nu vill jag istället fokusera på skillnaderna utifrån ett intersektionellt perspektiv. Här vill jag diskutera utifrån de skilda villkoren för till exempel killar respektive tjejer; för ungdomar vars föräldrar har högre utbildning respektive ungdomar vars föräldrar saknar högre utbildning; samt för ungdomar som har svenska som modersmål respektive ungdomar som har annat modersmål än svenska.

I mitt arbete har jag utgått från ett intersektionalitetsperspektiv genom att till exempel fundera på hur de tjejer vars föräldrar har högre utbildning interagerar med lärarna i skolan. Vi kan inte ta för givet att tjejer vars föräldrar saknar högre utbildning interagerar på samma sätt. I mina tematiska kapitel är det tydligt att eleverna inte behandlas på samma sätt i skolan, men hur eleverna upplever situationen beror inte bara på vad som händer i klassrummet utan också på elevernas bakgrund och erfarenheter. En tjej med svenska som modersmål vars föräldrar har eftergymnasial utbildning upplever inte samhällsklassen på samma sätt som en invandrarkille vars föräldrar inte har högre utbildning. I detta kapitel kommer jag därför att

fokusera på vilken roll de tre kategorierna klass, kön och etnicitet spelar i samspelet i skolan. Jag återkommer också till Andersons begrepp (2013) som jag skrev om i inledningen: ”Goda (toleranta) medborgare”, ”tolererade medborgare”, ”misslyckade medborgare” och ”icke-medborgare”.

Intersektionalitet är ett begrepp som används för att studera hur olika typer av sociala kategorier interagerar och skapar olika former av ojämlikhet. Kategorierna kan vara kön, klass, etnicitet, sexualitet, funktionshinder, ålder, nationalitet eller modersmål, men denna uppräkningslista kan aldrig bli fullständig, eftersom förändringar i samhället gör att vi upplever nya kategorier som viktiga.¹⁴³ Begreppet intersektionalitet användes som ett teoretiskt begrepp av Kimberly Crenshaw (1989) och syftar på det engelska ordet ”intersection”, som i betydelsen väggkorsning. Crenshaw argumenterade för att diskriminering på olika grunder ibland korsar varandra som i en väggkorsning. Själv utgår jag hellre från en annan översättning av ”intersection” som i betydelsen skärning eller genomskärning. Jag ser i första hand intersektionalitet som ett venndiagram, med delvis överlappande cirklar, där kategorierna skär in i varandra. Som människor ingår vi i flera olika kategorier samtidigt, men kategorierna har inte samma betydelse i alla situationer.

Självbilden skapas på olika villkor

Skapandet av en självbild i samspel med klasskamrater och lärare är en viktig del i gymnasieelevers medborgarskapande, vilket jag skrev om i kapitel tre. I mötet med den nya klassen, den nya skolan och de nya lärarna tvingas eleverna att omvärdera sig själva och ställa sig frågan vem de är i detta nya sammanhang. Vissa elever formar bilden av sig själva som kunniga och smarta elever som kan bidra i ett samhälle. Andra elevers självbild är istället att de endast är tolererade i gemenskapen om de anpassar sig efter omgivningen och arbetar hårt.

¹⁴³ Se Lykke (2010) för en utförlig diskussion om hur olika teoretiker uppfattar och använder begreppet intersektionalitet. Jämför också De los Reyes and Mulinari (2005), som har en annan förståelse av begreppet.

I denna process av identitetsskapande spelar klass, kön och etnicitet en viktig roll. För de ungdomar som har föräldrar med högre utbildning ser självbilden annorlunda ut än för ungdomarna vars föräldrar saknar eftergymnasial utbildning. Killar och tjejer har olika möjliga roller att förhålla sig till. De elever som har svenska som modersmål utgör normen i samhället och har därför en annan process av identitetsskapande än de elever som har annat modersmål än svenska.

Ungdomarnas självbild i en medelklassmiljö

Ungdomarnas klasstillhörighet spelar en viktig roll i skapandet av elevernas självbild. IV-klassens elever har ofta erfarenheter av att vara den sämsta i klassen på deras förra skola. Nu får de möjlighet att omvärdera och omskapa sig själva i mötet med IV-klassens lärare. Samhällsklassens elever har ofta den motsatta erfarenheten av att vara bäst i sin gamla klass och kommer nu till en ny skola och en ny klass med många elever som är lika ambitiösa som de själva och som har lika höga betyg. Det gör skillnad för eleverna om de har föräldrar med högre utbildning eller inte. Det gör också skillnad för eleverna om de tidigare har gått på en skola med klasskamrater vars föräldrar har högre utbildning eller inte.

När samhällsklassens elever möter sin nya klass och sin nya skola, är det många av dem som funderar kring om de är dummast i klassen. Alla andra i klassen verkar så smarta och de verkar kunna så mycket. Klasskamraterna verkar räcka upp handen hela tiden, medan de själva inte kan något av det som läraren pratar om. Det finns emellertid en viktig skillnad mellan de olika eleverna. Vissa upplever relativt snabbt, redan efter ett par veckor, att de känner sig hemma i klassen. Ofta är det elever med medelklassbakgrund som inser att deras klasskamrater alla har sina svaga och starka sidor. Någon kan mycket om historia, och räcker därför ofta upp handen på historiektionerna, men inget om matte. Andra klasskamrater är duktiga i svenska, men är tysta när det är engelsklektion. För medelklassens elever innebär denna process av identitetsskapande att de snabbt hittar sin nya roll. De är kanske inte bäst i klassen längre, men de inser att de faktiskt kan bidra till lektionerna och att det handlar mycket om att våga räcka upp handen. De känner sig snart trygga i sin nya miljö. Deras kulturella kapital¹⁴⁴ hjälper dem att förstå samspelet i

¹⁴⁴ Begreppet ”kulturellt kapital” presenteras utförligt senare i detta kapitel.

klassen, att förstå skolkoden och att hantera lärarnas kunskapssyn. Därmed innebär elevernas skapande av en ny självbild att de får en bekräftelse på att de duger även i sin roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

För de elever i samhällsklassen vars föräldrar inte har högre utbildning ser det annorlunda ut. Dessa elever upplever i början av terminen samma känsla av utanförskap och av att inte duga i sin nya klass. Som en elev uttrycker det känns det som att vara ett dagisbarn på universitetet. För de elever som inte har fått lära sig den outtalade skolkoden tidigare tar det längre tid att komma ur denna känsla av otillräcklighet. De elever som redan är bekanta med samhällsklassens skolkod kommer redan efter några veckor fram till att de duger som de är. Några elever vars föräldrar saknar eftergymnasial utbildning berättar för mig att de ställer sig frågan om de verkligen hör hemma i denna klass. Vissa elever väljer att byta skola för att kunna må bra och känna sig duktiga i en annan miljö. Andra väljer att stanna och få hjälp av skolans specialpedagog, även om det först upplevs som väldigt skämmigt eller pinsamt att vara en av de elever som behöver hjälp med studierna. Det tar därmed längre tid för de elever vars föräldrar saknar högre utbildning att känna sig trygga i sin nya miljö. I förlängningen menar jag att dessa elever i samhällsklassen också ifrågasätter sin roll som ”goda (toleranta) medborgare” i den demokratiska värdegemenskapen.

I IV-klassen handlar skapandet av den nya självbilden ofta om att omvärdera sig själv i mer positiva termer. Visserligen skäms eleverna för att de går på IV. De säger att andra ser på IV-elever som dumma. Samtidigt framhåller eleverna att de ser året på IV som en möjlighet – en möjlighet att lära sig mycket och att arbeta upp sina betyg så att de sedan kan gå på gymnasiet i en vanlig klass. Tidigare var eleverna sämst i klassen, men här i IV-klassen lyckas de få vänner och vågar räcka upp handen. De är inte längre mycket sämre än alla andra. För vissa av eleverna innebär året på IV att deras självförtroende stärks. De upptäcker att de faktiskt kan lära sig och få godkänt i svenska, engelska och matte. Därmed stärks också deras förtroende som medborgare i samhället.

De flesta av IV-klassens elever har föräldrar utan högre utbildning. I mötet med eleverna försöker IV-klassens lärare att anpassa sig till sina elever genom att klä sig på rätt sätt och prata med dem på rätt sätt. Trots att lärarna representerar skolan – en medelklassinstitution – klär de sig gärna i jeans och t-shirt, och undviker kavaj och skjorta. Lärarna jobbar hårt för att framhålla IV som en möjlighet. Det är möjligt för eleverna i klassen att klara av att få

godkänt i svenska, engelska och matte och därmed är det också möjligt att få gå nästa år på en annan skola, i en vanlig gymnasieklass. För att eleverna ska lyckas med detta måste de bara kämpa, plugga och följa reglerna i sin nya skola.

Ett fåtal av IV-klassens elever har svenska som modersmål och föräldrar med högre utbildning. Dessa elever har en möjlighet att leka med språket – att vara ironiska och skämta – som inte alla elever i IV-klassen har. I klassen finns också elever som hamnar i dåligt sällskap med droger och annan brottslighet och som riskerar att utveckla ett ”motborgarskap” istället för ett ”medborgarskap”.

Tjejer och killar, ”pluggisar” och ”gangsters”

Ungdomarnas kön spelar också en viktig roll när de skapar sin självbild i samspel med nya klasskamrater och lärare. Tjejerna och killarna har olika roller och förväntningar att förhålla sig till. I kapitel tre skrev jag om två olika roller som eleverna i de två klasserna fick förhålla sig till. I IV-klassen fick eleverna förhålla sig till ”gangstern”. I samhällsklassen fick eleverna istället förhålla sig till ”pluggisen”.

I IV-klassen utgör killarna normen. Killarna är i klar majoritet, eftersom det endast går ett fåtal tjejer i klassen. Killarna i IV-klassen tvingas att förhålla sig till begreppet ”gangster”, eftersom de uppfattas som farliga av andra. Killarna förhåller sig till detta begrepp på olika sätt. Vissa elever väljer att förstärka bilden av sig själv som ”gangster” och pratar om att handla med och gömma droger. De rör sig hotfullt och slåss med sina klasskamrater. Andra elever kan visserligen skapa bilder av sig själv i Photoshop med texten ”gangster”, men tar också tydligt avstånd från begreppet genom att plugga och koncentrera sig på studierna. ”Gangstern” kan ses som en speciell form av medborgarskapande som innebär att någon gör uppror mot ett samhälle som inte inkluderar alla.

Tjejerna i IV-klassen uppfattades inte som farliga på samma sätt som klassens killar. De behövde därför inte förhålla sig till ”gangstern” på samma sätt som killarna. Istället ges tjejerna en helt annan möjlighet att utveckla sin självbild. För de tjejer som har blivit mobbade i grundskolan ger IV-klassen en möjlighet att växa och bli någon annan. De som tidigare upplevde sig själva som blyga, tysta och dumma kan i IV-klassen istället uppleva att de kan lära

sig. De är ibland så glada och pratiga att läraren till och med säger till dem att vara tysta på lektionen. Därmed kan dessa tjejers medborgarskapande också stärkas.

I samhällsklassen utgör istället tjejerna normen. Tjejerna är i majoritet i klassen och de flesta lärarna som klassen möter är också kvinnor. Samhällsklassen är därmed på många sätt en kvinnligt kodad miljö. Tjejerna i samhällsklassen måste förhålla sig till begreppet ”pluggis”. De flesta tjejerna är ambitiösa och vill ha höga betyg. De ägnar mycket tid åt att plugga på fritiden och de förbereder sig noga inför prov. Alla tjejer lyckas dock inte få höga betyg, även om de lägger ned mycket tid på att plugga. För tjejer som har föräldrar med högre utbildning innebär detta vanligtvis att de efter en första tids osäkerhet utvecklar en självbild som innebär att de är kompetenta och delaktiga i klassen. De kan se sig som ”pluggisar”. För tjejer vars föräldrar saknar högre utbildning är det svårare. De vill gärna vara kompetenta och delaktiga på lektionerna, men det är svårt att hänga med på lektionerna och att skriva bra på proven. En del av dessa tjejer behöver hjälp av en speciallärare för att förstå synen på kunskap i klassen.

Även killarna i samhällsklassen måste förhålla sig till begreppet ”pluggis”. För dessa killar är det dock viktigt att inte uppfattas som ”pluggisar”. De vill gärna ha höga betyg, men de vill inte att kompisarna ska tro att de pluggar mycket. Vissa av killarna, som har föräldrar med högre utbildning, skryter gärna för sina kompisar om att de knappt har pluggat alls inför proven. Samtidigt är det väldigt viktigt för dem att få höga betyg och de jämför gärna sina provresultat med varandra och skryter när det har gått bra för dem. De killar vars föräldrar saknar högre utbildning har svårare att förstå skolkoden i den nya skolan. De har svårt med att ta ansvar för sitt eget lärande, att skriva upp prov och läxor och att prioritera sina studier. För dessa killar är det också svårt att förstå synen på kunskap och hur de förväntas läsa och lära när lärarna prioriterar förmågan att analysera.

Fördomar om ”svennar” och ”blattar”

Även elevernas etnicitet är viktig när ungdomarna utvecklar sin självbild i mötet med den nya skolan. Här blir det en uppdelning mellan ”svenskarna” och ”de andra”, eller som en del av eleverna i IV-klassen säger ”svennar” och ”blattar”. Under mina fältstudier för jag en diskussion med ett par personer om vad det innebär att vara svensk. En tjej i samhällsklassen berättar om att

hon känner sig annorlunda än svenskarna här i Sverige, men när hon på somrarna åker till föräldrarnas hemland känner hon sig annorlunda även där, mer svensk i utlandet än hemma. Det finns därmed inte en tydlig gräns mellan ”svenskar” och ”de andra”. Istället är det en gräns som ständigt förhandlas och omförhandlas i mötet i skolan. Detta gränsarbete är en viktig del av medborgarskapandet i gymnasieskolan.

Lärarna i IV-klassen ser sig som viktiga kontakter med det svenska samhället för sina elever. De berättar för mig att de brukar utnyttja lunchrasterna, när de äter tillsammans med eleverna, till att prata med eleverna om svenska traditioner som midsommar, kräftskivor och julfirande. De berättar att de får hjälpa elever att förklara och fylla i olika blanketter från svenska myndigheter och de försöker sprida bilden av att svenskar inte är så annorlunda som deras elever tycks tro. Jag är med flera gånger när de pratar om sin fritid med eleverna.

Vid ett tillfälle får jag också höra ett samtal mellan två av tjejerna i IV-klassen och två lärare. Tjejerna har precis läst en bok om ett kärleksförhållande mellan en ”svensk” och en ”invandrare” och pratar nu med svenskläraren om att de inte tror att det är möjligt att få ett sådant förhållande att fungera och att de själva inte skulle vilja gifta sig med en svensk. Läraren frågar varför inte och tjejerna svarar att de skulle ha alltför olika syn på hur man uppfostrar barnen. Svenskar låter barnen vara ute för mycket och för länge, vilket de själva inte skulle göra. Läraren säger att det inte är så stor skillnad egentligen, att de flesta svenskar inte låter sina barn vara ute så länge om kvällarna de heller. Hon håller fram sig själv och sin manliga kollega som exempel. De har båda gift sig med personer födda i andra länder och det funkar bra. Lärarna arbetar därmed för att eleverna ska ändra sin syn på betydelsen av etnicitet. För lärarna handlar medborgarskap mindre om att dela in världen i olika etniciteter och mer om att se en gemenskap mellan människor med olika etniskt ursprung.

I samhällsklassen finns också fördomar om ”svennar” och ”blattar” som påverkar de sociala interaktionerna. Under mitt fältarbete i klassen började jag varje lektion med att anteckna var eleverna satt i klassrummet. Eleverna får på de flesta lektioner välja sittplatser själva. Efter ett tag märker jag från min plats längst bak i klassrummet att tjejerna sätter sig enligt ett tydligt mönster. Det bildas en ”blond bänk” med tjejer som har svenska som modersmål och en ”mörkhårig bänk” med tjejer som har annat språk än svenska som modersmål, även om det också finns undantag från detta

mönster. Jag tolkar detta som att det sker en uppdelning mellan olika etniska grupper i deras medborgarskapande.

Svenskläraren i klassen lägger också märke till detta och försöker skapa nya mönster i klassen genom att låta elever vända sig om och tala med de elever som sitter bakom vid gruppdiskussioner, istället för att eleverna hela tiden ska diskutera med en bänkganne som de har valt själva. Läraren i samhällskunskap försöker också förändra grupperna genom att placera om eleverna i klassrummet.

Först tänker jag att tjejerna kanske sätter sig med sina kompisar från högstadietiden, men under intervjuerna framkommer det att det endast är ett fåtal av eleverna som har känt varandra sedan tidigare. De har istället på ett omedvetet plan valt att umgås med andra som liknar dem själva. Det kan möjligen ses som ett allmänmänniskt drag att söka sig till dem som liknar en själv.

Under gruppdiskussionerna pratar jag med flera tjejer om varför det blir så här, varför det bildas två kompisgäng med blonda tjejer och ett kompisgäng med mörkhåriga tjejer. De blir uppriktigt förvånade när jag pratar med dem om detta. De har inte själva lagt märke till detta mönster och försäkrar mig att de inte har något emot tjejerna i de andra kompisgängen. Det har bara blivit så, säger de.

En intressant fråga är vilken betydelse denna typ av vänskapsband kan ha för medborgarskapande. Om utgångspunkten i detta arbete är att vi skapar vår identitet som medborgare i ett demokratiskt samhälle i samspel med andra och att skolan är en viktig arena för denna process av medborgarskapande, borde det även vara av vikt vem dessa "andra" är. Skolan framhålls ibland som en av få kvarvarande arenor där människor med olika bakgrunder kan mötas och föra ett demokratiskt samtal om hur samhället borde vara. Möjligheten till ett sådant möte mellan människor, som delats in i olika kategorier, försvåras på flera sätt i dagens skola. En viktig roll spelar just bostads- och skolsegregationen som jag skrev om tidigare. När elever med olika bakgrunder går på olika skolor får de färre möjligheter att mötas och detta kan därmed ändra förutsättningarna för att föra ett deliberativt och deltagardemokratiskt samtal i skolan. När eleverna på gymnasiet väljer olika inriktningar på sina gymnasieprogram, eller när de på grund av olika betyg inte kommer att mötas på samma gymnasieskolor, kan denna segregation och uppdelningen mellan olika grupper av elever spås på ytterligare. Dessa processer av klassbildning och skapande av vänskapsband och kompisgäng

kan därför ses som en ytterligare förstärkning av uppdelningen i olika grupper i samhället.

Om det är viktigt att möta olika människor i vårt medborgarskapande, blir det också viktigt att låta gymnasieungdomarna möta människor som är olika dem själva. Både lärarna i samhällsklassen och lärarna i IV-klassen verkar utgå från denna tanke och försöker i sin lärargärning bidra till sådana möten. I samhällsklassen handlar det om att skapa gruppdiskussioner i klassrummet där eleverna inte bara diskuterar med sina närmaste vänner. Samhällsklassens lärare har också olika övningar vid terminens början där eleverna uppmuntras att lära känna varandra. På detta sätt försöker lärarna hjälpa eleverna att skapa en vi-känsla – en social gemenskap – som de ser som en förutsättning för att eleverna ska kunna lyckas med sina studier. Det blir därmed mycket en fråga om att skapa en social gemenskap inom gruppen av ”goda (toleranta) medborgare”.

I IV-klassen handlar möten istället mycket om att IV-klassens elever ska möta lärarna och via lärarna lära känna det svenska samhället. Även i IV-klassen försöker lärarna skapa en social gemenskap genom olika aktiviteter som ligger delvis utanför den ordinarie skolverksamheten. Flera av dessa aktiviteter verkar dock handla om att föra ”misslyckade medborgare” in i gemenskapen av skidresor, fotboll och bowling och inte om att låta IV-klassen möta andra gymnasieungdomar som är olika dem själva.

De etniskt svenska medborgarna, eller som eleverna själva ofta uttrycker det ”svennarna”, ses därmed som normen för hur en god medborgare bör vara. Det är mer fokus på att IV-klassens elever ska lära sig om hur svenska traditioner fungerar, som till exempel hur (den kristna) julen firas, än på hur (den islamiska) ramadan eller Eid-al-Fitr firas. Under jullovet är alla eleverna lediga. De som vill vara lediga för att fira Eid-al-Fitr måste ansöka om ledighet från skolan, och det är endast sällan en sådan ledighet beviljas. Därmed är det som uppfattas som etniskt svenskt normen för medborgarskapandet i gymnasieskolan, medan islamiska religiösa traditioner uppfattas som avvikande.

Skolkoderna upplevs olika utifrån elevernas erfarenheter

Skolkoderna är olika i IV-klassen och i samhällsklassen, vilket jag visade i kapitel fyra. I IV-klassen dominerar skolkoden ”disciplinen”, som fokuserar på att eleverna ska följa lärarnas regler. För de elever som väljer att stärka sin självbild och sitt självförtroende genom att anamma bilden av sig själv som ”gangster”, som jag skrivit om tidigare, blir det svårt att anpassa sig till en skolkod som betonar lydnad inför lärarna. En ”gangster” är närmast per definition en person som gör motstånd mot reglerna.

För de elever som istället ser sig själva som ”pluggisar” blir det inte problematiskt att anpassa sig efter den skolkod som dominerar i samhällsklassen, det vill säga ”governmentality”. I begreppet ”pluggis” ingår på sätt och vis redan att eleven tar stort ansvar för sina studier genom att studera hemma. När detta ansvar utvidgas till att även ta ansvar för sin kropp och för sina klasskamrater, stämmer det väl överens med ”pluggisens” självbild. Sammantaget innebär alltså detta att självbilden och skolkoden verkar förstärkande för eleverna i båda klasserna. Motståndet stärks av självbilden ”gangster”. Ansvaret förstärks genom självbilden ”pluggis”.

I kapitel fyra skrev jag om att skolkoderna är en viktig del av medborgarskapandet i gymnasieskolan. Skolkoderna handlar om maktrelationer i skolan. I IV-klassen är det skolkoden disciplinen som dominerar. Eleverna förväntas bland annat inordna sig i tid och rum. IV-klassens elever får höra mycket tjat om vikten av att komma i tid, att ha penna och papper med sig och om att vara tysta i klassrummet. Samtidigt utmanar IV-eleverna ständigt skolkoden med bus och bråk. I samhällsklassen dominerar skolkoden governmentality, som kan sammanfattas i uttrycket ”ta ansvar för ditt eget lärande”. Samhällsklassens elever har en helt annan frihet än IV-klassens. I samhällsklassen förekommer inte alls samma tjat. Istället är lärarnas utgångspunkt att eleverna är nästan vuxna och att de får ta ansvar för sitt eget handlande så länge det inte stör andra.

Jag anser att dessa olika skolkoder är en viktig del av medborgarskapandet, eftersom de olika skolkoderna motsvarar olika medborgarideal. Disciplinen motsvarar ett passivt medborgarskapsideal, där den ideala medborgaren lyder lagar och regler och i första hand deltar i demokratin genom att rösta vart fjärde år.

Governmentality motsvarar ett medborgarideal där medborgarna aktivt tar till sig råd från olika experter och tar ansvar för sitt eget välmående. Det läggs ett stort ansvar på den enskilda individen utifrån ett governmentality-perspektiv. Medborgarna förväntas i vårt samhälle av idag lyssna på kostråd, följa rekommendationer om att motionera, inte sola för mycket för att undvika hudcancer (men samtidigt sola tillräckligt för att få D-vitamin) och anpassa sina liv för att vara mer miljövänliga. Staten väljer att styra medborgarna genom dessa typer av råd, samtidigt som det finns många andra sätt för staten att styra.¹⁴⁵

Kulturellt kapital gynnar medelklassens ungdomar

Skolan är präglad av medelklassens normer. En viktig del av det klasskodade medborgarskapandet är att eleverna med högutbildade föräldrar får lära sig uttalade och outtalade normer och regler om hur de förväntas bete sig i skolan. Dessa elever får också hemifrån lära sig om vad som kan anses vara normalt och onormalt samt vad som är viktigt och oviktigt. Ett begrepp som kan användas för att beskriva detta är kulturellt kapital.¹⁴⁶

Kulturellt kapital är ett begrepp som bland annat har utvecklats av Pierre Bourdieu i studier av det franska samhället. Bourdieus bok ”Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste” (1984) innehåller fascinerande beskrivningar av de olika sociala verkligheter som präglar olika samhällsgrupper i Frankrike. Bourdieu visar med bilder, citat och diagram hur många av de saker som vi i vardagen kan uppfatta som personlig smak – till exempel vad som utgör god mat, vacker konst och bra musik – är starkt präglad av den klass och den miljö som vi tillhör (Bourdieu, 1984). Bourdieu beskriver hur god mat enligt arbetarklassen är stora portioner av mättande mat, medan medelklassen istället menar att god mat är vackert upplagd och i mindre portioner. Vacker konst är enligt arbetarklassen verklighetsåtergivande, medan medelklassen istället föredrar abstrakt konst. Musiksmak kan också vara präglad av folklig förankring eller av exklusiv smak. Det finns

¹⁴⁵ Jämför Bemelmans-Videc, Rist och Vedung (1998) som delar in styrningsformer i tre kategorier: morot, piska eller predikan. Jämför också Öhman (2007) och Rose (1996) som skriver om governmentality som styrningsform.

¹⁴⁶ Se Moore (2008) och Palme (2008, s 19) för en diskussion kring Bourdieus centrala begrepp ekonomiskt kapital, symboliskt kapital och kulturellt kapital.

stora skillnader mellan Sverige och Frankrike, där Sverige oftast upplevs som mer jämlikt och Frankrike som ett land med stora klasskillnader. Det finns också stora skillnader mellan den tid som Bourdieu beskriver, det vill säga 1970-talet, och dagens samhälle.¹⁴⁷ I Sverige idag kan det till exempel visa sig genom olika musiksmak, såsom valet mellan Melodifestivalen eller opera. Viss kulturell smak upplevs som finare än annan även i vårt samhälle och vi visar genom vår smak för kläder, litteratur och fritidsintressen vem vi är som individer och vilken samhällsgrupp vi tillhör eller vill tillhöra.

På motsvarande sätt finns det i skolan uttalade och outtalade uppfattningar om vad som är fin kultur och vad som inte är fin kultur. I IV-klassen förs diskussioner om boxning och fotboll, som kan uppfattas som sporter starkt förknippade med arbetarklassen. I samhällsklassen pratar eleverna istället om tennis, som kan ses som en sport med överklasstämpel, och om löpning. De elever som delar kulturella referenser och erfarenheter med lärarna, har lättare att följa undervisningen och att känna en gemenskap med lärarna.

Förutom frågan om smak och erfarenheter av ”god” kultur, finns i det kulturella kapitalet även mer implicita delar som handlar om hur människor bör bete sig gentemot varandra i såväl formella som vardagliga interaktioner. Hur hälsar vi på varandra i klassrummet och i korridoren? Vad räknas som gott bordsskick? Vad är lämplig klädsel i skolan? Vad som uppfattas som lämpligt och korrekt i olika situationer beror på människors personliga erfarenheter och det kulturella kapital som människor har. Det är medelklassens kultur som dominerar i skolan. Elever med ett kulturellt kapital från medelklassen har, även på detta sätt, lättare att förstå outtalade sociala koder om hur de förväntas bete sig i skolan. Det kan gälla sådant som att föra anteckningar i en kalender om prov och läxor. Det kan handla om att känna sig självsäker nog att våga kontakta läraren utanför lektionstid för att be om hjälp med skoluppgifterna.

I mina individuella intervjuer med eleverna frågade jag dessvärre inte dem vad deras föräldrar arbetar med, men i vissa fall har jag ändå fått reda på vad deras föräldrar jobbar med. Några ungdomar berättade själva att deras föräldrar var advokater eller journalister. En förälder träffade jag på ett föräldramöte och då fick jag veta att denna förälder var socionom. I ett fall var det lärarna som i förbifarten berättade för mig att en förälder var präst.

¹⁴⁷ Undersökningarna som boken grundas på gjordes under 1970-talet. Bourdieus bok kom ut på franska 1979 (Bourdieu, 1979) och översattes sedan till engelska (Bourdieu, 1984).

Dessa klassiska medelklassyrken ställer krav på högskoleutbildning. Barnen till journalister, präster, advokater eller sociologer kan ta mycket för givet och kan därmed omvandla sitt kulturella kapital till fördelar inom utbildningssektorn.

De som delar lärarnas kulturella preferenser och förståelse om det goda livet uppfattas lättare som ”goda (toleranta) medborgare” som kan vara med och forma värdegemenskapen. Ett konkret exempel på det är när läraren i svenska ber klassen att läsa ett kort stycke om Iliaden och Odysseen, för att öva sin läsförståelse. Läraren frågar eleverna vad de associerar till när de läser stycket. En elev räcker upp handen och pratar om filmen Troja, som är en spelfilm från 2004 som utgår från berättelsen i Iliaden, där Brad Pitt spelar en av huvudrollerna som Akilles. Valet av film att se på fritiden hjälper denna elev att förstå och relatera till lektionen i svenska. Föräldrar som uppmanar sina barn att se en film om Troja istället för en film om Catwoman (en annan film som hade premiär 2004) kan därmed hjälpa sina barn att ta del av ett kulturhistoriskt arv, en kanon, som andra barn inte får ta del av.

För de ungdomar som har gått på skolor i Malmö som inte har så gott rykte är det mycket som upplevs som annorlunda på samhällsklassens skola. Ett exempel på detta är Jacob, som under en gruppdiskussion berättar för mig att han tycker att eleverna på den nya skolan visar mycket respekt. När elever satt med benen utsträckta tvärs över korridoren på hans förra skola, kunde de räkna med att andra elever skulle komma och sparka undan benen. Här fascineras Jacob av att eleverna inte sparkar undan benen, utan istället ber eleverna varandra att akta på benen eller kliver över andra elevers ben utan att sparka på dem. Under intervjun med mig pratar Jacob om att han upplever att andra elever spelar överklass. Han känner inte riktigt att han passar in på skolan och funderar på att byta, men väljer att stanna kvar.

Skolan är en kvinnligt kodad miljö

Skolan är också en könsligt kodad värld. Under historiens gång har skolan utformats som kvinnliga respektive manliga miljöer, där det har funnits delvis separata skolsystem för pojkar och flickor (Tallberg Broman, 2002). Kvinnor har haft ansvaret för barnträdgårdar, de tidigare årskurserna i skolan (småskollärarinnor), flickskolor och unga kvinnors utbildning. Män har ansvarat för senare årskurser (folkskollärare), läroverk, universitet och unga mäns undervisning.

I styrdokumentet för den gemensamma grundskolan har ambitionen och målen varit att skapa lika möjligheter för flickor och pojkar i skolans värld. Samtidigt har de könskodade miljöerna påverkat skolans praktik i stor utsträckning. Läraryrket i skolans tidigare årskurser är fortfarande starkt kvinnodominerat. I gymnasieskolan finns fler män än i skolans lägre årskurser, men antalet kvinnliga lärare har kraftigt ökat under de senaste decennierna. Även rektorsyrket har förändrats från ett manligt kodat yrke till ett yrke med allt fler kvinnor.¹⁴⁸

I mitt fältarbete blir det tydligt att skolan är könsligt kodad. Samhällsklassens elever möter fler kvinnliga än manliga lärare i gymnasieskolan. Den svenska skolan av idag domineras av en relativt informell praktik och en till synes jämlik hierarki. Lärare och elever tilltalas vid förnamn. Lärarna har ambitionen att lära känna sina elever personligen, genom brev, intervjuer och informella diskussioner. Detta tolkar jag som en del av pastoralmakten, som betonar vikten av att läraren lär känna eleverna och att eleverna har så stort förtroende för sin lärare att de törs bekänna sig för sin lärare.

Tjejernas goda relationella kompetens och förmåga till rollövertaganden hjälper dem att få höga betyg. I kapitel fyra skrev jag om hur tjejerna i samhällsklassen har utförliga diskussioner om hur de ska göra för att framställa sig själva som MVG-elever. Tjejerna har reflekterat kring hur de beter sig i klassrummet och hur lärarna uppfattar dem. De har övat sin förmåga att se sig själva med andras ögon, i detta fall hur lärarna uppfattar dem som elever. De tänker på hur de ska framställa sig själva i så positiva dagar som möjligt och pratar om vikten av att ha ögonkontakt med läraren, att räcka upp handen, att följa läraren med blicken och att (låtsas) anteckna. De anpassar därmed sitt beteende efter vad de uppfattar att lärarna vill se. I intervjuerna med lärarna hävdar de bestämt att de kan genomskåda försök från elevernas sida att framstå som MVG-elever. Det viktiga blir inte om eleverna räcker upp händerna, utan om de visar att de har förmåga att analysera skriftligt eller muntligt, säger lärarna. Det är mycket möjligt att lärarna har förmåga att bortse från "fjäsk" från elevernas sida. När eleverna utnyttjar sin förmåga till rollövertaganden för att bete sig på "rätt" sätt i klassrummet innebär det samtidigt att de blir aktiva under lektionen. De riktar sin uppmärksamhet mot läraren och uppfattar förmodligen mer av undervisningen när de beter sig på detta sätt. När eleverna uppför sig som

¹⁴⁸ Se Skolverkets hemsida för aktuell statistik, t ex Skolverkets rapport 430 (2015)

MVG-elever innebär det också att de deltar i lärarens lektionsprojekt. Detta innebär att eleverna genom sitt beteende stärker den dominerande normen och skolkoden i klassen om att alla bör delta i lärarens lektionsprojekt, och de som väljer att inte delta är diskreta så att de inte stör andra.

Tjejernas relationella kompetens visas också genom att de visar omsorg om sina klasskamrater. Tjejerna tar därmed ett relationellt ansvar för andra, vilket jag skrev om i kapitel fyra. De håller koll på relationerna i klassen och vet vem av killarna som först inte verkade ha några kompisar, men som nu umgås med ett gäng andra killar på rasten. Killarna uppfattar inte sin omgivning på samma sätt. Det finns en rågång i sättet som de förhåller sig till varandra, en konkurrens som i mina ögon gränsar till mobbning. Det visas bland annat under en av de gruppdiskussioner jag har med killar i samhällsklassen. En kille har skrivit ett minne om att det kändes som att vara ett dagisbarn på universitetet när han började i samhällsklassen och de andra killarna gör narr av honom.

För killarna i samhällsklassen är det inte lika lätt att falla in i rollen som en MVG-elev. I kapitlet om självbilder skriver jag om hur Samuel gärna framstår som intelligent och kunnig, samtidigt som det är viktigt att visa att han inte pluggar mycket. Killarna behöver på ett sätt därmed ta avstånd från den övergripande skolkoden för att visa att de inte är ”pluggisar”. Killarna verkar inte kunna anpassa sig helt till skolkoden utan att förlora en del av sin manlighet. Killarna vill få höga betyg, men visar sin kunskap genom att reta andra elever för att de inte har förstått något, istället för att räcka upp handen som tjejerna gör. Ett exempel på detta är Tom (som jag skriver om i kapitel tre) som inte förstår att han förväntas anteckna prov och läxor i sin kalender, förrän läraren säger till honom.

Auktoritetskonflikter i mötet med ”den andre”

Skolan är också etniskt kodad. Jamil i IV-klassen berättar för mig att lärarna i hans tidigare skolor (i ett land i Mellanöstern) hade slagit elever som varit olydiga, och därmed använt fysisk bestraffning som en del av disciplineringen. När han jämför lärarna i IV-klassen med de lärare han har haft tidigare upplever han att IV-klassens lärare är snälla och lyssnar på eleverna, men samtidigt pratar han om att den kvinnliga läraren har svårt att hålla ordning i klassrummet. Eleverna säger att Birgitta är för snäll. Hon vill

att alla ska lära sig, och slänger inte ut de elever som missköter sig, fastän hon säger att hon ska göra det.

Under fältarbetet är jag med om att flera av Birgittas lektioner urartar. Eleverna vägrar helt enkelt att göra det som Birgitta säger till dem. De ifrågasätter hennes dagordningsmakt och ägnar sig åt helt andra aktiviteter än lärarens lektionsprojekt. Eleverna startar mobiltelefoner som ger ifrån sig ljud av flygplan som lyfter. Elever kastar suddgummin och pappersbollar på varandra. Elever retar varandra och kallar varandra olika skällsord. Elever ritar teckningar istället för att skriva ned de ord som läraren skriver på tavlan. Elever sitter och bankar fingrarna i bordsskivan för att visa uthållighet och förmåga att utstå smärta. Elever viskar och pratar om annat än lärarens undervisning. Dessa ifrågasättanden av lärarens dagordningsmakt och lektionsprojekt är vanligare på den kvinnliga lärarens lektioner än på de manligas. Den kvinnliga läraren har svårare att hävda sin auktoritet i mötet med klassens killar. Birgitta pratar med mig om att hon är rädd för flera av eleverna och att hon ibland inte vågar köra ut elever, eftersom hon är rädd att de ska bli våldsamma mot henne. Hon har flera olika strategier för att skydda sig mot det hot om våld som hon upplever från flera killar. Birgitta lämnar ofta dörren till klassrummet öppen, som jag beskrivit tidigare, för att andra lärare och även rektorn ska ha möjlighet att höra om något händer i klassrummet och eventuellt även kunna komma till undsättning. Under en period sitter också en av de manliga lärarna med i klassrummet när Birgitta har sina lektioner. Lars sitter då längst ned i klassrummet medan Birgitta undervisar och enbart med sin närvaro utövar han en auktoritet så att eleverna blir sittande och gör det som Birgitta säger åt dem att göra.

Samtidigt kan jag inte veta om dessa auktoritetskonflikter är ett utslag av mötet mellan ”svenskarna” och ”de andra”. En annan möjlig tolkning är att det handlar om omognad och att killarna senare i livet kommer att inse att skolan är viktig och då vara villiga att inordna sig. Ytterligare en annan tolkning är att det handlar i första hand handlar om klass och om elever i utanförskap som protesterar mot makten och disciplinen. De olika dimensionerna klass, kön och etnicitet är aldrig lätta att isolera från varandra i studiet av samhället.

Syn på kunskap och medborgarskapsideal skiljer sig åt mellan eleverna

Även synen på kunskap och medborgarskapsideal samverkar med de övriga aspekterna. När begreppet ”gangster” är så viktigt i IV-klassen innebär det att eleverna inom ramen för skolkoden kan välja att lyda eller göra motstånd. På samma sätt kan IV-klassens elever välja mellan att lyda eller göra motstånd när de söker svar på frågan ”Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?” Något förenklat står valet mellan att bli en laglydig, skattebetalande och röstande medborgare (som ses som idealet i en elitdemokrati); eller att bli en ”motborgare”, det vill säga någon som gör motstånd mot samhället. För en elev som ser sig själv som en ”gangster” blir det lättare att göra motstånd än att anpassa sig.

Även i samhällsklassen förstärker medborgarskapandets aspekter varandra. För de elever vars självbild säger att de duger som de är och att de kan bidra på lektionerna är det lättare att anpassa sig till en kunskapssyn som betonar vikten av att kunskap skapas i samtal mellan människor. För de elever som anpassar sig till skolkoden i samhällsklassen och lär sig att ta ansvar för sig själva och andra inom ramen för governmentality är steget inte långt att även ta ansvar för samhället i stort genom att föra diskussioner om yttrandefrihetens gränser. Inom samtliga tre aspekter av medborgarskapande får samhällsklassens elever dels höra att de kan bidra, dels öva sig i konsten att delta i ett deliberativt demokratiskt samtal.

Synen på kunskap är en viktig aspekt av medborgarskapandet. I de två gymnasieklasser där jag har gjort mina fältarbeten finns två olika syner på vad kunskap är. I IV-klassen betonas vikten av att kunna återge begrepp. Det handlar om att öva ordförståelse som en förberedelse inför de nationella proven i svenska, engelska och matematik. Det handlar om att lära sig förstå begrepp som heltal och decimaler. Eleverna övas i att förstå vad texter handlar om när de läser tillsammans på lektionerna. I samhällsklassen pratar lärarna istället om att eleverna måste lära sig att analysera. För vissa av klassens elever är det lätt att förstå vad lärarna menar, för andra tar det tid. Lärarna vill att eleverna lär sig att tänka och resonera om orsaker, effekter och samband när det gäller komplexa samhällseliga fenomen som till exempel demokrati.

Jag menar att dessa två olika syner på kunskap är nära förknippade med olika medborgarideal. IV-klassens fokus på fakta och färdigheter stämmer väl

överens med den medborgarroll som beskrevs av Schumpeter (1992). Medborgarens roll i samhället begränsas där till att välja den elit som ska styra samhället. Samhällsklassens fokus på att kunna resonera och samtala ställer stora krav på deltagarnas språkliga förmåga och anknyter istället till ett mer deliberativt och deltagardemokratiskt ideal, där medborgarens uppgift är att delta i ett pågående demokratiskt samtal om hur samhället bör vara.

Medelklassens normer genomsyrar skolans kunskapssyn och undervisningsform

Skolan är, som jag skrev ovan, genomsyrad av medelklassideal. I mitt kapitel om synen på kunskap och medborgarskap skriver jag om skillnaderna mellan kunskapssynen i IV-klassen och samhällsklassen. Dessa skillnader kan i sig ses om att skolan ställer olika krav på elever med olika klassbakgrund. Där IV-klassens elever får lära sig att kunskap handlar om att återge, får samhällsklassens elever dessutom lära sig att analysera och kritiskt granska.

Alla elever i samhällsklassen har emellertid inte föräldrar med eftergymnasial utbildning. Alla elever i IV-klassen har inte heller föräldrar som saknar högre utbildning. Barn som har föräldrar med högre utbildning får tillgång till ett kulturellt kapital som ger dem en fördel i skolan. De kan lättare spegla sig i de lärare de möter i skolan. Dessa elever kan också lättare förstå skolkoden som betonar ansvar för eget lärande, governmentality. De elever som har föräldrar med högre utbildning har en fördel, som hjälper dessa elever att ta till sig den kunskapssyn som dominerar i samhällsklassen. Medelklassens kulturella kapital gör det lättare att se på kunskap som en förmåga att analysera och förstå i ett samhälleligt sammanhang.

Skolsegregationen spelar en viktig roll när det gäller elevernas olika förutsättningar för att ta till sig kunskapssynen som dominerar i samhällsklassen. Malmös skolor är segregerade. Det finns stora skillnader mellan grundskolorna i Malmö, när det gäller hur många elever som går ut med godkända betyg och hur många som har gymnasiebehörighet. I stadsdelen Limhamn-Bunkeflo finns flera grundskolor med gott rykte, där de flesta elever går ut med gymnasiebehörighet. Många av samhällsklassens elever har gått i dessa skolor. Här har eleverna fått öva sig i den svåra konsten att analysera. När jag har en intervju med en av de tjejer som gått i en skola i Limhamn-Bunkeflo och nu går i samhällsklassen pratar vi om synen på

kunskap. När vi pratar om att analysera säger hon att ”det är vant tänkande” för henne. Hon har fått öva på att tänka på orsaker och konsekvenser redan på högstadiet och tycker därför inte att det är svårt att förstå vad lärarna menar när de vill att eleverna ska analysera för att få de högre betygen.

För andra elever är det inte lika lätt. I IV-klassen går flera elever som tidigare har gått på Rosengårdsskolan. På denna skola är det mycket få elever som har fått gymnasiebehörighet. Skolans resultat har under flera år varit så dåliga att kommunen har bestämt sig för att lägga ned Rosengårdsskolans högstadium, för att eleverna istället ska kunna gå på andra högstadieskolor i staden och där förhoppningsvis kunna få bättre betyg. Eleverna från skolan pratar inte med mig om att de har fått lära sig att analysera. De pratar om stökiga klassrum, om hur de har fuskat på prov och om att de inte har trivts på skolan. Det finns bara en elev från Rosengårdsskolan i samhällsklassen, men däremot finns det elever från andra skolor i Malmö med dåligt rykte. När jag pratar med killar i samhällsklassen som tidigare gått i en av dessa skolor med hög andel elever med invandrarbakgrund och många elever som inte fått gymnasiebehörighet, beskriver de en skolvardag präglad av kaos. De har haft så många lärare i samma ämne att det är svårt för lärarna att sätta rättvisande betyg. Det har varit prat och bråk under lektionstid. De ambitiösa eleverna har fått hitta strategier för att kunna plugga och lära sig saker, trots detta kaos. De har inte haft klasskamrater som de har kunnat prata med om prov och pluggande. De berättar för mig att på den skolan där de gick fanns inga ”pluggisar”. När elever från sådana skolor kommer till samhällsklassen har de inte haft lika lätt att förstå vad lärarna menar när de pratar om att analysera. Eleverna är vana vid att deras prov i samhällskunskap har haft frågor i stil med ”Vem är Kongos president?” Nu får de plötsligt istället i uppgift att förstå orsaker och konsekvenser när det gäller så komplexa begrepp som demokrati.

Ett annat sätt att uttrycka skillnaden mellan kunskapssyn är att prata om de läraaktiviteter som eleverna ägnar sig åt. I boken ”Teaching for Quality Learning at University” argumenterar författarna John Biggs och Catherine So-kum Tang (2007) för att det viktigaste är att de läraaktiviteter som studenterna på universitetet ägnar sig åt ska återspegla det som lärarna vill att studenterna ska lära sig under kursen. Vissa av samhällsklassens elever förstår vilka läraaktiviteter som lärarna menar när de säger att eleverna ska ”analysera”, det vill säga att förklara och relatera, medan andra elever istället ägnar sig åt de läraaktiviteter som de är mest bekanta med, som att memorera eller beskriva. John Biggs (1999) skriver i en artikel om hur två olika universitetsstudenter, Susan och Robert, förhåller sig till lärande. Under en

föreläsning jämför Susan det som universitetsläraren säger med sina tidigare kunskaper och teoretiserar även kring föreläsningens innehåll. Under samma föreläsning sitter Robert och antecknar det föreläsaren säger och försöker memorera det för att kunna upprepa det vid en senare tentamen. De elever i samhällsklassen som har lättast för att förstå lärarnas prat om att ”analysera” är de elever som har fått öva på läraktiviteter som att jämföra och tillämpa, så som Susan i Biggs artikel. De elever som har svårare att förstå vad det egentligen innebär att analysera är de elever vars lärare tidigare har fokuserat på läraktiviteter som att memorera och upprepa, så som Robert i Biggs artikel.

Kunskapssyn och undervisning som passar mogna och ansvarstagande tjejer

I den svenska skolan finns även stora skillnader i betyg mellan tjejer och killar. En möjlig tolkning av detta är att den kunskapssyn som dominerar i skolan idag passar tjejer bättre än killar.

Synen på kunskap varierar förstås mellan olika klassrum, olika skolor och olika lärare. I denna avhandling har jag fokuserat på de skillnader i kunskapssyn som finns mellan IV-klassen och samhällsklassen. Det finns emellertid också skillnader i kunskapssyn över tid. I debatten om skolans roll i kunskapssamhället kan positionerna mellan politiska partier stiliseras och förenklas till retorik om ”flumskola” och ”katederundervisning”. Svensk skola har under hela 1900-talet påverkats av idéströmningar från progressivismen i USA, där Chicago-skolan och John Dewey har spelat en viktig roll. Därmed har den svenska skolan påverkats av idéer om att skolan är en viktig del av samhället, att demokratiska värden ska reflekteras i klassrummet och att slöjd och annat praktiskt arbete har setts som en viktig del av skolans praktik. Trots denna långa tradition av progressiva pedagogiska tankegångar, har det också skett förändringar. Läroplanerna från 1994 (Lpo94 och Lpf94) har fått mycket kritik för den kunskapssyn de företräder. Kritikerna har hävdats att dessa läroplaner inte bygger på vetenskaplig, pedagogisk forskning om hur elever lär sig bäst. Kritiker har också hävdats att lärarens roll och kompetens förminskas.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Se till exempel Kornhall (2013) och Frykman (1998), som båda är mycket kritiska inlägg i debatten om svensk skola.

Läroplanerna från 1994 betonar vikten av att eleverna arbetar aktivt, att de samarbetar, arbetar med ämnesövergripande teman och har mycket självständigt arbete. När det blir mindre av gemensam lärarledd undervisning gynnas de grupper som förstår vad som förväntas av dem under det självständiga arbetet. Tjejerna får generellt sett högre betyg än killarna och en möjlig tolkning är att tjejerna har lättare att förstå den ändrade synen på kunskap. När synen på kunskap betonar analyserande istället för faktakunskaper, är det lättare för de tjejer som förstår vad lärarna menar när de säger att eleverna ska analysera för att få högre betyg. I kapitel fem skriver jag om en diskussion jag hade med en av tjejerna i samhällsklassen, Stina, som säger att analyserande är vant tänkande för henne. Hon har övat på att tänka på orsaker och konsekvenser. Kanske kan det här också ha betydelse att tjejer generellt sett mognar tidigare än killar. De har en förmåga att sätta sig in i andras tänkande, att ta ansvar och att resonera som vuxna. De kan därmed lättare lösa självständiga uppgifter.

Killarna har generellt sett inte lika lätt att få höga betyg i skolan. Tidigare har gymnasieskolan varit manligt kodad och gynnat killarna genom att ge dem högre betyg. I och med en gradvis förändring av antalet manliga och kvinnliga lärare och skolledare i gymnasieskolan har miljön blivit alltmer kvinnligt kodad, vilket har missgynnat killarna. För killarna ger det inte social status att studera mycket. Killarna vill visserligen gärna ha höga betyg, men de vill inte prata om att de har pluggat mycket hemma. De vill hellre skryta med hur lite de har pluggat, hur lite tid de lägger ned på studierna hemma, och att de ändå fick bra betyg. Det är därmed inte en manlig norm att studera.

Kunskap är makt. Goda kunskaper och höga betyg ger tjejerna tillgång till högre studier och därmed humankapital, som de kan omvandla till andra typer av kapital. Studier vid universitet och högskolor kan ge sociala kontakter och därmed ett personligt socialt kapital som kan underlätta livet för dessa tjejer. Högre utbildning ger än mer humankapital och förhoppningsvis också ett arbete med hög lön och hög status.

Nationell kunskapssyn och språkförbistring

Synen på kunskap varierar mellan olika kulturer. Den kunskapssyn som finns representerad i den svenska skolan är nära knuten till den historiska utvecklingen i landet. Kunskapssynen är inte en gång för alla given, utan ändras långsamt i ett samspel mellan flera olika aktörer, bland annat politiker

på såväl nationell som lokal nivå, lärarutbildare, lärare, föräldrar, elever, tjänstemän på skolverket och journalister.

Samtidigt upplever jag att det är svårt att utifrån mitt material att göra en analys av hur synen på kunskap varierar med elevernas etnicitet. Det är tydligare att etniciteten spelar en viktig roll när eleverna skapar en självbild i mötet med lärare och andra elever. ”Svenskheten” är normen och för de som inte passar in i den svenska normen blir det avvikande en viktig del av utvecklingen av självbilden. På motsvarande sätt finns flera exempel i mina fältanteckningar på hur elever med en erfarenhet från andra länders skolsystem upplever den svenska skolkoden som annorlunda och främmande. Skolkoden ifrågasätts utifrån erfarenheten av skolkoden i Irak, Syrien, Libanon och Polen. Motsvarande tydliga exempel finns inte i mitt material när det gäller kunskapssyn och etnicitet.

Här vill jag istället göra en poäng av att de olika aspekterna – självbild, skolkoder och syn på kunskap – samverkar för att skapa medborgarskapande på olika villkor. För de elever som är väl medvetna om att de inte tillhör den ”svenska” normen, blir utvecklandet av självbilden annorlunda. De behöver hantera att de ses som ”den andre” av majoritetssamhället. Om dessa elever då samtidigt upplever att skolkoden är annorlunda och märklig, är det lätt att upplevelsen av att vara ”den andre” förstärks. Självbilden och skolkoden kan i sin tur ha konsekvenser för synen på kunskap.

Det intressanta i sammanhanget är att kunskapssynen i IV-klassen och samhällsklassen är förknippade med olika medborgarideal. I IV-klassen betonas vikten av faktakunskap och begreppskunskap, samtidigt som demokrati presenteras som en valdemokrati, där medborgarnas roll är begränsad till valdagen. Denna modell har stora likheter med en elitdemokrati och i en elitdemokrati ställs endast begränsade krav på medborgarnas demokratiska kompetens. I samhällsklassen ses däremot kunskap som något som utvecklas i samtal, samtidigt som även demokratiidealet präglas av samtal. Denna modell har stora likheter med en deliberativ deltagardemokrati, där höga krav ställs på medborgarnas demokratiska kompetens. Det ställs därför högre krav på en demokratisk medborgare i samhällsklassen, där de flesta eleverna pratar svenska hemma, än det görs i IV-klassen, där de flesta elever talar ett annat språk än svenska hemma.

Vi har därmed en grupp elever som möter en skola där de upplever sig som avvikande från den ”svenska” normen, som gör motstånd mot en disciplinerande skolkod och som får lära sig att demokrati handlar om att

rösta på valdagen. Samtidigt har vi en annan grupp elever som möter en skola där de själva upplever att de är en del av normen, som anpassar sig till en skolkod som präglas av governmentality och som får lära sig att demokrati handlar om att ständigt vara aktiv i ett pågående samtal. De olika aspekterna av medborgarskapande samverkar därmed och ger eleverna medborgarskapande på olika villkor.

För de elever i IV-klassen och samhällsklassen som inte är födda i Sverige och som har föräldrar som inte talar svenska, är det givetvis svårare att förstå allt som sägs i skolan. Detta är särskilt tydligt för de ungdomar som kom till Sverige för bara ett par år sedan och som därför bara har gått ett fåtal år i den svenska skolan. De har svårare att förstå den lärarledda undervisningen, men det tar dem också extra tid att läsa texter och ta till sig det som sägs.

För flera killar i IV-klassen är det svenska språket så svårt att hantera att de har svårt att återberätta för mig vad som hänt under en lektion. Under minnesarbetet försöker Hasan berätta om något han har varit med om, men jag förstår honom inte och han finner inte andra ord för att beskriva det han tänker på. Hasan har dock goda vänner som hjälper honom att översätta från arabiskan och förklara vad som har hänt. Jag som forskare får svårt att få Hasans egen berättelse och Hasan har det därmed svårt att göra sin röst hörd i mötet både med mig och med skolan.

Andra elever har en annan förmåga att uttrycka sig och kan till och med använda ironi och skämt i kommunikationen med mig. Jamil skämtar med mig och använder ofta orden ”demokrati”, ”rasist” och ”diskriminering” när han pratar med mig. Även om svenska inte är hans modersmål har han ändå en tillräckligt god språklig kompetens för att kunna leka med orden.

Språket är centralt i demokratin, både utifrån ett elitdemokratiskt ideal och ett deliberativ-deltagardemokratiskt ideal. Det är svårt att förstå de olika politiska partiernas budskap inför val till riksdag, kommun och landsting utan goda kunskaper i svenska. Det är ännu svårare att delta i det ständigt pågående samtalet i en deliberativ deltagardemokrati utan dessa goda språkkunskaper. Språket är därmed en viktig del i förståelsen av hur medborgarskapande sker på olika villkor i den svenska gymnasieskolan.

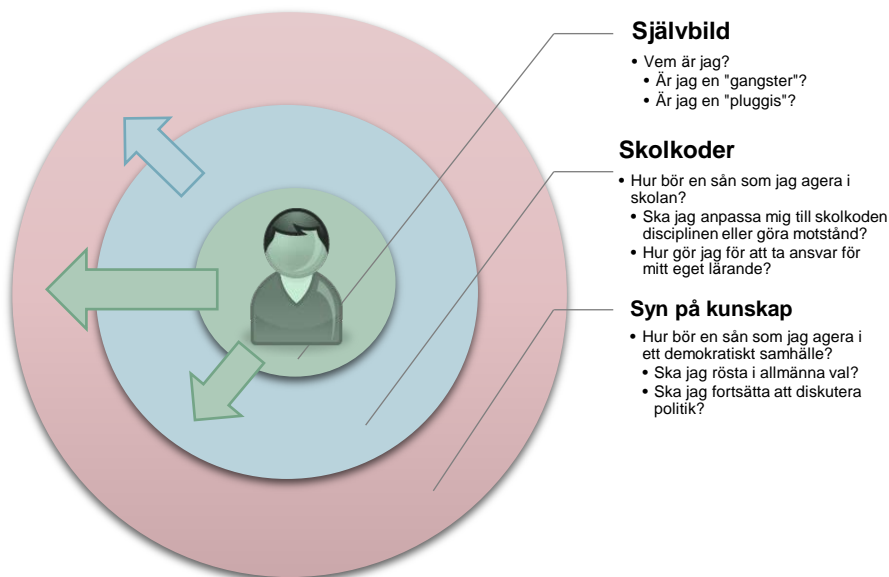
Medborgarskapande på olika villkor

I detta kapitel har jag sammanfattat mitt material genom att fokusera på de tre dimensionerna klass, kön och etnicitet. Ett intersektionellt perspektiv innebär emellertid att forskare i försöken att förstå sin omvärld tar hänsyn till flera av dessa perspektiv samtidigt. Jag menar att samtliga dimensioner i den intersektionella analysen – klass, kön och etnicitet – spelar en viktig roll i medborgarskapandet.

På motsvarande sätt menar jag att de olika aspekterna av medborgarskapande – självbild, skolkoder och syn på kunskap – samverkar och skapar en komplex helhet, som i förlängningen ger eleverna mycket olika villkor för sitt medborgarskapande. Ett sätt att beskriva denna samverkan är att återkoppla till Figur 15, som även presenterades i inledningen. Där skrev jag om medborgarskapande som en ständigt pågående process, där individen interagerar med sin omgivning för att skapa en identitet som en medborgare i ett demokratiskt samhälle. Medborgarskap handlar dock inte bara om en identitet, utan även om agerande. Som medborgare interagerar du med andra i samhället.

En utgångspunkt i såväl nyinstitutionell som i interaktionistisk teori är att en förståelse för vem jag själv är utgör grunden för hur jag interagerar med min omgivning. När jag som individ hamnar i en ny omgivning kan jag omforma bilden av mig själv i mötet med andra. Utifrån denna nya bild av mig själv, ges jag olika handlingsalternativ gentemot dem som jag interagerar med dagligen och gentemot övriga samhället.

Aspekten självbilder skapar därmed förutsättningar för aspekten skolkoder. Det är först när jag vet vem jag är – när eleverna kan relatera till frågorna ”Är jag en ’gangster’?” eller ”Är jag en ’pluggis’?” – som de kan besvara frågan ”Hur bör en sån som jag agera i skolan?” På motsvarande sätt skapar aspekten skolkoder förutsättningarna för aspekten kunskapssyn och medborgarideal. Det är först när jag vet hur en sån som jag bör agera i skolan – om jag bör anpassa mig till eller göra motstånd mot skolkoden – som jag kan ta ställning till frågan ”Hur bör en sån som jag agera i ett demokratiskt samhälle?”

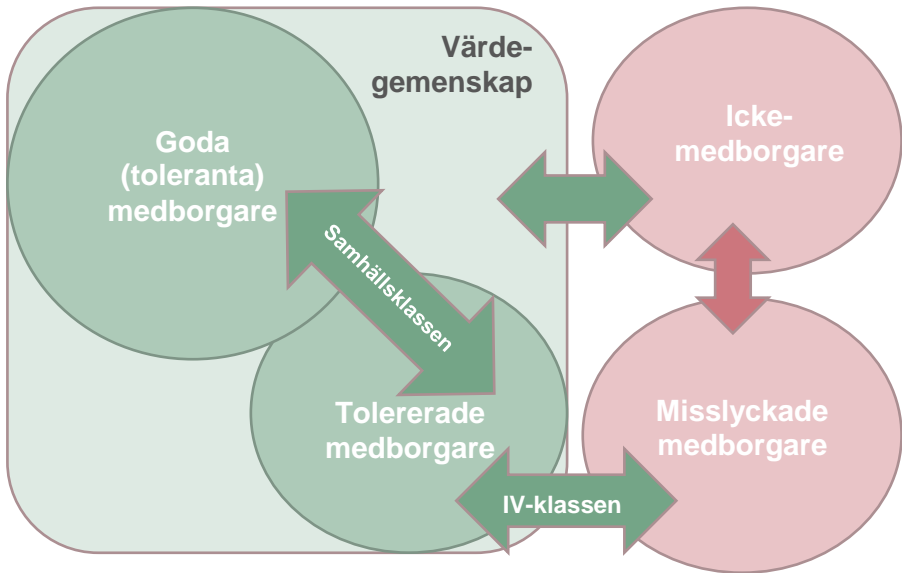


FIGUR 15. SAMVERKAN MELLAN SJÄLVBILD, SKOLKODER OCH SYN PÅ KUNSKAP.

På vilket sätt förhåller sig de medborgarideal som skapas i klasserna till Andersons (2013) olika kategorier av medborgare som jag presenterade i inledningskapitlet? En mycket förenklad bild av de elever som jag träffar i mina fältarbeten är att eleverna i IV-klassen finns på gränsen mellan "tolererade medborgare" och "misslyckade medborgare", medan samhällsklassens elever finns på gränsen mellan "goda (toleranta) medborgare" och "tolererade medborgare". Därmed hamnar samhällsklassens elever i värdegemenskapen, medan IV-klassens elever inte alltid inkluderas.

Det finns emellertid flera olika former av medborgarskapande i samhällsklassen och i IV-klassen. Här har jag valt att lyfta fram fyra stiliserade narrativ – "Sara", "Habib", "Tom" och "Manal" – för att visa hur processerna av medborgarskapande går till. Dessa fyra narrativ konstruerade jag för att kunna skriva om elevernas självbild samtidigt som elevernas anonymitet bevarades i kapitel tre. Nu återkommer jag till dem för att ge en mer nyanserad bild av hur ungdomarnas process av medborgarskapande i gymnasieskolan går till, och för att visa hur de tre aspekterna av medborgarskapande samverkar. Figur 16 ska ses som ett hjälpmedel för att

förstå detta intersektionella angreppssätt. Samtidigt menar jag att verklighetens komplexitet och nyanser omöjligt kan fångas i sådana enkla återgivningar som dessa figurer utgör.



**FIGUR 16. OLIKA KATEGORIER AV MEDBORGARSKAP
INSPIRERAD AV BRIDGET ANDERSON (2013).**

”Goda (toleranta) medborgare” i samhällsklassen

För flera elever i samhällsklassen innebär processen av medborgarskapande att de får en bekräftelse från skolan om att de duger. De lever upp till kraven som ställs inom samtliga tre aspekter som jag har analyserat i denna bok: självbild, skolkod och syn på kunskap. Dessa elever ses därmed som en av de ”goda (toleranta) medborgare” som Bridget Anderson skriver om (se Figur 16). Eleverna ses också som en självklar del av värdegemenskapen och kan vara toleranta mot andra grupper utan att själva riskera att uteslutas ur gemenskapen.

”Sara” är ett idealiserat narrativ som jag har skapat av flera tjejer i samhällsklassen. Dessa tjejer har det gemensamt att de har föräldrar med

högre utbildning, men alla har inte svenska som modersmål. ”Sara” skapar sig en ny självbild i mötet med den nya klassen och de nya lärarna. För de flesta eleverna i samhällsklassen präglas detta skapande först av en känsla av osäkerhet. Eleverna kan känna sig dumma när de jämför sig med de andra eleverna i klassen. Flera av dem tänker att alla andra verkar kunna så mycket, medan jag själv inte vet vad läraren pratar om. Efter ett tag inser dock ”Sara” att hon visst kan bidra på lektionerna. Ingen i klassen är bra på alla ämnen. ”Sara” identifierar sig gärna som ”pluggis”. Hon läser hemma flera timmar varje dag.

Samhällsklassens elever möter en skolkod som fokuserar på elevernas eget ansvar. Skolkoden präglas av ”governmentality”, vilket innebär att medborgarna tar ett stort eget ansvar. Eftersom ”Sara” ser sig själv som en ”pluggis”, arbetar hon hårt för att anpassa sig till skolkoden ”governmentality”. För ”Saras” del innebär governmentality att hon försöker vårda både sin kropp och sin själ. På fritiden tränar hon för att hålla sig i form. Hon tänker på vad hon äter för att inte bli tjock. Hon pluggar flera timmar varje dag. I skolan tar hon ansvar för att klasskamraterna inte ska känna sig ensamma. ”Sara” kommer i princip alltid i tid till lektionerna, men någon gång ibland kan hon skippa en lektion för att ta sovmorgon och komma piggtill dagens andra lektion. Hon tar då ansvar genom att fråga kompisar om vad hon har missat och genom att själv läsa hemma för att kompensera för den lektion hon har missat. ”Sara” har också lärt sig att läsa av lärarna och anpassa sitt beteende för att framstå som en MVG-elev.

I samhällsklassen pratar lärarna ständigt om att eleverna ska ”analysera”. För den konstruerade rollen ”Sara” är det ett vant tänkande. Hon har övat på att analysera redan på högstadiet och har därför lätt för att diskutera varför demokratier uppstår och vad det kan ha för konsekvenser. ”Sara” får därmed en bekräftelse på att hon kan, hon behärskar de former av kunskap som lärarna vill att eleverna visar i samhällsklassen.

I samhällsklassen deltar lärare och elever i samtal om hur samhället är och borde vara. ”Sara” får därmed lära sig att hon förväntas vara aktiv även mellan demokratiska val. Hon förväntas ha åsikter om frågor som hur samhället bör bemöta partier med främlingsfientliga åsikter och om yttrandefrihet på internet. ”Sara” får alltså lära sig att vara en aktiv medborgare i en deliberativ deltagardemokrati.

Samtidigt är livet inte bekymmersfritt för ”Sara”. Hon kan inte ses som fri, i betydelsen att hon själv styr sitt liv. Istället är hon en del i en maktrelation

mellan den liberala, demokratiska staten och medborgarna. Genom att ta ansvar för sig själv utövar "Sara" makt över sig själv.¹⁵⁰

I och med att "Sara" arbetar så hårt med att leva upp till alla de krav hon ställer på sig själv inom ramen för skolkoden governmentality riskerar hon också att fara illa. De krav hon ställer på sitt utseende, sina studier och sina sociala relationer kan leda till problem som ätstörningar, prestationsångest och depressioner, problem som är alltför vanliga bland unga tjejer i Sverige idag. "Sara" brottas också med ångest. Om morgnarna, när det inte känns alls lockande att gå upp ur sängen, intalar "Sara" sig att om hon inte går upp nu så kommer hon att missa lektioner, som gör att hon får dåligt resultat på prov, som gör att hon får dåliga betyg och får ett tråkigt jobb.

"Misslyckade medborgare" i IV-klassen

Sammantaget innebär medborgarskapande för flera elever i IV-klassen att de försöker passa in i värdegemenskapen. De måste förhålla sig till andras fördomar och andras regler. Det är andra som uppfattar IV-elever som farliga, dumma och skämmiga. Det är lärarna som skapar reglerna inom ramen för skolkoden "disciplinen", regler som eleverna förväntas följa. Det är politiska partier som konstruerar de alternativ som eleverna får välja bland på valdagen. IV-klassens elever är inte en självklar del av värdegemenskapen, istället ligger de på gränsen mellan kategorierna "misslyckad medborgare" och "tolererad medborgare". Om de misslyckas på de nationella proven är de rädda för att inte få bli en del av värdegemenskapen. Därmed är det mer än bara gymnasiebehörighet som står på spel.

Även det stiliserade narrativet "Habib" utvecklar sin självbild i samspel med sina nya klasskamrater och lärare. "Habib" får representera killar med annat modersmål än svenska, vars föräldrar saknar eftergymnasial utbildning. "Habib" möter fördomar om hur IV-elever är. Andra uppfattar IV-elever som dumma, farliga och skämmiga. "Habib" säger att han inte skäms för att gå IV. Istället upprepar han lärarnas prat om att IV är en möjlighet, en möjlighet att lära sig och att bli behörig till ett vanligt gymnasieprogram. Som kille i IV-klassen behöver han förhålla sig till begreppet "gangster". "Habib" kämpar för att framstå som en skötsam kille. Han vill lära sig så mycket som möjligt

¹⁵⁰ Jämför Cruikshank (1999, s 91) som skriver om vikten av att goda medborgare arbetar med självkänslan och deltar i samhället.

och få godkänt i svenska, engelska och matematik, men samtidigt lockas han av gangsteridealet och lyssnar på låten "Mobster" på hög volym i sina hörlurar. Även om "Habib" gör bildkollage av sig själv och sin lillebror där han skriver "gangster" med stora bokstäver i graffitti-stil, kämpar han framför allt för att leva upp till de krav som skolan och det svenska samhället ställer på honom.

I IV-klassen får eleverna ständigt höra långa förmaningstal från lärarna. Skolkoden "disciplinen" innebär att eleverna ständigt blir övervakade och att de förväntas inordna sig i tid och rum. Eleverna förväntas vara i tid, ha med sig pennor och papper, och han förväntas sitta på sin plats i klassrummet. I och med att "Habib" ser sig själv som en skötsam kille som vill sköta skolan, försöker han oftast anpassa sig efter lärarnas regler. Ibland gör han dock motstånd mot skolkoden. Det är lätt hänt att han börjar prata på lektionerna, om någon annan redan pratar. Ibland hittar han på hyss med sina klasskamrater. De turas om att ringa till en mobiltelefon som ligger gömd ovanpå en taklampa i klassrummet och läraren väljer att avbryta lektionen och köra ut alla elever ur klassrummet. "Habib" hjälper då till att distrahera läraren, så att en klasskompis kan smyga in i salen och hämta telefonen.

I klassrummet får IV-klassens elever öva sig på ordkunskap, matematiska begrepp och läsförståelse som en förberedelse inför vårens nationella prov. "Habib" får därmed lära sig att kunskap handlar om att lära sig förmågor och fakta som sedan kan testas. Han vill lyckas på proven och komma vidare till ett "vanligt" gymnasieprogram, därför blir han frustrerad och irriterad när lektionerna går åt till diskussioner som inte är tydligt inriktade på att lära sig saker inför proven. När elever frågar lärarna om krig, boxning eller fotboll kan en stor del av lektionerna gå åt till att diskutera dessa frågor. "Habib" blir otålig och frustrerad. Han vill lära sig saker, inte prata om oväsentliga saker på lektionstid. På vårterminen gör "Habib" det nationella provet i svenska. Han blir förtvivlad när läraren berättar att han inte har fått godkänt på provet.

IV-eleverna uppmanas att inordna sig och anpassa sig till ett samhälle där andra bestämmer reglerna. Därmed kan IV-klassens skolkod ses som en förutsättning för kunskapssynen och medborgaridealen. Eleverna förväntas bli medborgare som följer lagar och regler samt betalar skatt. Samtidigt uppmanas de emellertid att bli demokratiska medborgare genom att ta reda på vad de olika politiska partierna förespråkar och rösta på dem i val. "Habib" får därmed lära sig att demokrati handlar om att välja mellan eliter, men han uppmanas inte att forma egna åsikter.

”Tolererade medborgare” i samhällsklassen och IV-klassen

Samtidigt som jag hoppas att beskrivningarna av de stiliserade narrativen ”Sara” och ”Habib” ovan hjälper till att förstå hur olika dimensioner som klass, kön och etnicitet samverkar intersektionellt är det viktigt att ha i åtanke att verkligheten är mycket mer komplicerad än så. Verklighetens elever kan visserligen ha vissa erfarenheter gemensamt med ”Sara” och ”Habib”, men samtidigt kan eleverna också ha andra egenskaper och erfarenheter.

Ett sätt att nyansera den intersektionella analysen är att även analysera och diskutera andra elever i samhällsklassen och IV-klassen. I kapitel tre om självbild konstruerade jag även de två narrativen ”Tom” och ”Manal”. ”Tom” och ”Manal” representerar personer som befinner sig mellan ”Sara” och ”Habibs” positioner i Figur 16 om värdegemenskaper. Båda kämpar för att tillhöra en grupp med högre status i figuren. ”Tom” går i samhällsklassen, liksom ”Sara”, men han kan inte ta för givet att han ska tillhöra kategorin ”goda (toleranta) medborgare” på samma sätt som ”Sara”. ”Manal” går i IV-klassen, liksom ”Habib”, men till skillnad från ”Habib” lyckas ”Manal” uppfylla de krav som ställs på henne för att hon ska få gå på ett ”vanligt” gymnasieprogram och därmed tillhöra kategorin ”tolererade medborgare”.

”Tom” går i samhällsklassen. Hans föräldrar har inte högre utbildning, han är kille och hans modersmål är antingen svenska eller ett annat språk. ”Tom” har därmed mycket gemensamt med ”Habib”. Samtidigt har ”Tom” gått nio år i svensk grundskola och han behärskar det svenska språket. ”Tom” har gått i en av de invandrartäta skolorna i Malmö, där många av eleverna inte har gymnasiebehörighet när de går ut nian. ”Tom” har lyckats få tillräckligt bra betyg för att komma in på den skola med gott rykte där samhällsklassen går.

När ”Tom” utvecklar sin självbild i mötet med den nya klassen upplever han att han är annorlunda än sina klasskamrater. De flesta i klassen har en medelklassbakgrund och har föräldrar med en eftergymnasial utbildning. ”Tom” skäms ibland när de andra i klassen verkar kunna så mycket mer än han själv. Vid en av de första lektionerna i svenska får till exempel eleverna läsa en kort text i läroboken på lektionstid. När läraren börjar tala till eleverna igen, märker jag att ”Tom” inte har hunnit läsa texten färdigt då läraren vill börja diskutera med eleverna. ”Tom” tittar upp från läroboken först efter att läraren har börjat tala. Han rodnar och jag tolkar det som att han skäms för att han inte har hunnit det som de andra i klassen har hunnit. ”Tom” lyckas få vänner i klassen, andra killar vars föräldrar saknar eftergymnasial utbildning,

och med dem trivs han. Han upplever att han hänger med och passar in i klassen.

I kapitel fyra skrev jag om hur skolkoden i samhällsklassen präglas av att eleverna i samhällsklassen tar stort eget ansvar. "Sara" behärskar den avancerade skolkoden till fullo och vet hur hon ska bete sig i klassrummet för att framställa sig själv som en MVG-elev. "Tom" behärskar inte skolkoden på samma sätt. Som kille har han inte fått öva sig i konsten att se sig själv med andras ögon på samma sätt som "Sara" har. "Tom" har inte fått lära sig från sina föräldrar vad som förväntas av honom i skolan. "Tom" förstår därför inte riktigt vad som förväntas av honom. Han förstår inte min fråga under den individuella intervjun om hur man ska bete sig för att läraren ska uppfatta honom som en MVG-elev. Han svarar bara att man ska läsa sina läxor. "Tom" sätter sig längst ned i hörnen av klassrummen, gärna med jackan och kepsen på, förmodligen omedveten om vad det sänder för signaler till läraren. "Tom" kommer inte självmant på att han förväntas skaffa en kalender och där skriva upp det som läraren säger om när det är prov och läxor. Lärarna pratar inte med "Tom" om vikten av kroppsspråk och klädsel, men en lärare uppmanar honom att skaffa en kalender och att anteckna där. "Tom" uppskattar den omtanke som läraren visar för honom inom ramen för pastoralmakten, det vill säga att lärarna försöker lära känna honom och ställer frågor när "Tom" har fått mycket frånvaro i skolan.

"Tom" har fått bra betyg från sin förra skola. I samhällsklassen blir det däremot uppenbart för honom att hans kunskaper inte är de samma som de andras i klassen. "Tom" behärskar faktakunskaper, att kunna redogöra för vem som är president i ett land och förklara vad ordet spartanskt betyder. Däremot förstår han inte vad lärarna menar när de säger att eleverna förväntas "analysera". "Tom" behöver tid och övning för att förstå vad det innebär. "Toms" syn på kunskap stämmer därmed bättre överens med den dominerande kunskapssynen i IV-klassen.

"Tom" förändras under mitt fältarbete i samhällsklassen. Han förändrar sin syn på kunskap, synen på sig själv och lär sig ta ansvar för sina egna studier. "Tom" lär sig inte att se sig själv med en utomståendes ögon på samma sätt som "Sara" gör, men han lär sig mycket som i längden kan hjälpa honom att förvandlas från en "tolererad medborgare" till en "god (tolerant) medborgare".

Precis som "Tom" utvecklas "Manal" mycket under mitt fältarbete. "Manal" är en tjej i IV-klassen som har ett annat modersmål än svenska och hennes

föräldrar saknar högre utbildning. Precis som ”Habib” i samma klass kämpar ”Manal” för att röra sig från kategorin ”misslyckade medborgare” till kategorin ”tolererade medborgare” i Figur 16. Skolan ses av ”Manal” som en möjlighet att lyckas och att få gå i ett ”vanligt gymnasium”. ”Manal” lyckas bättre i skolan än ”Habib”.

Självbilden förändras mycket för ”Manal” under året i IV-klassen. När hon börjar i IV-klassen i augusti är hon en mycket blyg, tystlåten och osäker tjej, som har blivit mobbad av sina klasskamrater i högstadiet och vars högstadielärare uppfattade henne som förståndshandikappad. I IV-klassen får ”Manal” en möjlighet att forma en ny bild av sig själv i samspel med lärarna och eleverna. ”Manal” får möjlighet att spegla sig i den kvinnliga läraren. De många killarna i klassen är trevliga och pratar med henne, samtidigt som de håller sig på ett respektfullt avstånd. ”Manal” måste inte förhålla sig till gangster-idealet på samma sätt som ”Habib”, eftersom hon är tjej. Under vårterminen berättar ”Manal” att hon trivs i sin nya skola. Nu pratar hon på lektionerna, ibland så mycket att lärarna får be henne vara tyst.

”Manal” behärskar skolkoden i IV-klassen. Redan den första veckan har hon med sig en skolväska med papper och pennor till skolan. Hon är alltid i god tid, lyssnar på läraren och följer instruktioner. Medan ”Habib” i samma klass lätt dras med i bus och prat i klassrummet, är ”Manal” ständigt med på lärarens lektionsprojekt. Detta innebär att det blir mycket tid av väntan för ”Manal” i skolan. Hon får vänta på att läraren håller förmaningstal till de elever som har misskött sig. Hon får vänta när lärarna tjar på elever om att ta fram böcker, pennor och papper. Hon får vänta med att gå bort till matsalen och på att lektionen ska börja när andra är sena. Den skolkod som IV-klassens lärare ställer krav på att eleverna ska kunna för att få lov att börja i ett ”vanligt gymnasium” behärskar ”Manal” redan när hon kommer dit.

I IV-klassen domineras kunskapssynen av fakta och färdigheter. ”Manal” lär sig mycket om ordförståelse och att räkna mattetal under året på IV. Hon blir bättre på såväl matte som svenska och engelska. När hon inte behöver oroa sig för att behandlas illa av sina klasskamrater, kan hon istället lägga fokus på att förstå vad läraren säger. På så sätt utgör ”Manals” nya självbild en förutsättning för hennes lärande i skolan. ”Manal” lyckas bättre än ”Habib” på de nationella proven. Hon har därmed lättare för att göra övergången från ”misslyckade medborgare” till ”tolererade medborgare”.

Möjligheter till motstånd

I detta sammanfattande kapitel har jag framför allt betonat hur olika aspekter av medborgarskapande samverkar för att skapa vissa elever som ”goda (toleranta) medborgare” samtidigt som andra skapas som ”misslyckade medborgare”. Samtidigt finns det möjligheter till motstånd. I och med att dessa kategorier är skapade i samspel med andra, finns också möjligheter att ifrågasätta kategorierna. För att kunna göra motstånd krävs dock en medvetenhet om de roller som spelas i skolan. Vissa av eleverna är mycket väl medvetna om att skolan är ett spel.

Först vill jag dock skilja på två olika typer av motstånd. Den första typen av motstånd är det framför allt IV-klassens killar som ägnar sig åt. I kapitel fyra skrev jag om hur killarna gjorde motstånd genom bus och bråk på lektionerna. De slogs med varandra, de spelade på sina mobiler, viftade med pinnar från persienner och lät mobilen låta som ett flygplan som lyfter. Denna typ av motstånd ser jag som motstånd inom skolkoden disciplinen. Lärarna förväntar sig denna typ av motstånd och protester mot lektionsprojekten. Lärarna bemöter dessa protester med ännu tydligare och hårdare regler samt med längre förmaningstal i början av lektionerna. Det blir därmed ännu mer fokus på vikten av att följa regler och lyda.

Den andra typen av motstånd, den som jag vill lyfta fram här, är annorlunda. Motståndet handlar då om en medvetenhet om att både lärare och elever spelar roller i skolan. De som visar att de är medvetna om detta har också möjlighet att ifrågasätta hur dessa roller tar sig uttryck. Jag tänker på killarna i IV-klassen, som jag skrev om i kapitel tre, som kan använda ironi i samtalet med mig, som kan tala med ”den generaliserade andres” röst eller med lärarens röst. Ett exempel är ”Habib”, som spelar rollen av den smörande eleven, men som samtidigt öppet medger att han smörar. Ett annat exempel är ”Ludvig” som talar med den ”generaliserade andres röst” och säger att IV-elever borde sköta sig i skolan. Ett tredje exempel är hur killarna i IV-klassen omdefinierar ordet ”hora” under ett samtal.

Jag tänker också på tjejerna i samhällsklassen, som jag skrev om i kapitel fyra, som även de visar att de är medvetna om att de spelar roller i klassrummet. Ett bra exempel på detta är Lina som under en gruppdiskussion säger ”Alltså man är ju inte så på riktigt, så som man uppför sig.” Genom denna medvetenhet om att både lärare och elever spelar roller i skolan, öppnas möjligheter för att omformulera och omdefiniera både kategorier och

begrepp.¹⁵¹ I förlängningen öppnas möjligheter för nya förståelser av vad det kan innebära att vara ”gangster” eller ”pluggis” och därmed hur medborgarskapande i gymnasieskolan kan förstås.

När jag beskriver de olika formerna av medborgarskapande som ”Sara”, ”Habib”, ”Manal” och ”Tom” går genom, beskriver jag samtidigt hur makten verkar i skolan. Eleverna är inte maktlösa. Istället finns makten ständigt närvarande i relationerna. ”Sara”, ”Habib”, ”Manal” och ”Tom” gör val som en del av sitt medborgarskapande, men de gör dessa val inom ramen för olika miljöer som genomsyras av makt. Skillnaderna mellan de olika dimensionerna klass, kön och etnicitet är viktiga, därför att det handlar om makt och möjligheter att påverka sitt eget liv.

Medborgarskapandet sker därmed på olika villkor i den svenska gymnasieskolan.

¹⁵¹ Jämför Altermark (2016, kapitel 7-9), som skriver om motstånd från människor som har fått stämpeln förståndshandikappade. De ifrågasätter ord och begrepp i diskussioner med författaren. Jämför också Cruikshank (1999, s 121) som skriver om vikten av att vi inte agerar enbart i den roll som staten har tillskrivit oss. Genom att agera annorlunda kan också medborgarskapandet ändras.

Efterord: Reflektioner kring ungdomars medborgarskapande

Titeln på denna avhandling är ”Medborgarskapande på olika villkor”. Ungdomarna skapar sitt medborgarskap i mötet med lärare och med andra elever i skolan. Medborgarskapandet sker dock på mycket olika villkor. Vissa elevers medborgarskapande handlar om att de ser sig som självklara aktörer i en demokratisk gemenskap. De får lära sig att ifrågasätta, diskutera och själva ta ansvar för sitt liv och för samhället. Andra elevers medborgarskapande handlar istället om att ständigt ställa sig frågan om ifall de är en del av gemenskapen eller inte. De får lära sig att de borde lyda och följa regler samt delta i demokratiska val vart fjärde år.

Som jag har visat i denna avhandling är det tre aspekter av medborgarskapande som samverkar i skolan. Den första aspekten handlar om hur självbilden skapas i samspel mellan lärare och elever samt känslor av skam och stolthet. Eleverna måste relatera till andras bild av dem. IV-eleverna måste förhålla sig till bilden av IV-eleven som farlig, dum och skämmig, medan samhällseleven måste förhålla sig till andras förväntningar av att de är smarta ”pluggisar” som har lätt för att lära. Den andra aspekten handlar om skolkoder och om hur eleverna förväntas bete sig i skolan. Disciplinen verkar i IV-klassen, vilket innebär att eleverna får ständiga förmaningar om att följa regler. I samhällsklassen verkar istället governmentality, vilket innebär att eleverna får ta stort ansvar för sitt eget lärande. Den tredje aspekten handlar om kunskapssyn och medborgarideal. Kunskapssynen i IV-klassen handlar om att eleverna ska lära sig att minnas, förstå och tillämpa olika fakta, begrepp och procedurer. Medborgaridealet i IV-klassen är en laglydig medborgare som deltar genom att rösta i val. Kunskapssynen i samhällsklassen handlar framför allt om att eleverna ska lära sig att analysera skeenden och fenomen, samt att de ska analysera sitt eget lärande. Medborgaridealet i samhällsklassen är en aktiv medborgare som följer nyheter och deltar i en pågående diskussion om hur samhället borde vara.

I detta efterord vill jag reflektera kring två ämnen: de metodologiska vägval jag har gjort i mitt arbete samt skolans roll i samhället. Under arbetet med avhandlingen har tankar kring konsekvenserna av mina vägval ständigt varit med mig och jag ser det som en viktig del av forskarrollen att vara öppen med dessa funderingar. Skolans roll i samhället återknyter till mitt förord, där jag skriver om vikten av studier om skola och demokrati.

Återblickande reflektioner kring metodologi

Mina resultat bygger på de metoder jag har använt i min studie, det vill säga deltagande observationer, individuella intervjuer och kollektivt minnesarbete. Jag har försökt uppnå djup och närhet i mitt arbete med personliga kontakter med lärare och elever. Utifrån min studie av två skolklasser kan jag inte dra slutsatser om hur det är i alla, eller ens de flesta, gymnasieklasser i Sverige. Jag har inspirerats av etnologer och av angreppssättet ”grounded theory”, och min ambition har inte i första hand varit att fastslå att det finns skillnader mellan elever och skolklasser i Sverige. Det finns gott om studier som visar att den svenska skolan är ojämlik och inte förmår att utjämna skillnader mellan olika socioekonomiska grupper, utan snarare förstärker skillnader mellan barn till högutbildade föräldrar och barn till lågutbildade föräldrar. Jag har istället fokuserat på en fråga som handlar om hur dessa skillnader uppstår. Jag har visat hur skillnaderna skapas i samspelet mellan självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal. Dessa aspekter är empiriskt genererade, även om jag utvecklar dem med hjälp av teorier från Mead, Foucault samt Andersson och Kratwohl med flera. Jag menar att dessa aspekter kan utgöra verktyg för att studera processer av medborgarskapande i ett flertal olika sammanhang. De kan hjälpa oss att förstå och diskutera medborgarskapande för såväl nyblivna pensionärer som arbetslösa ungdomar och aktiva politiker. Denna modell med samverkande aspekter ser jag som mitt viktigaste inomvetenskapliga bidrag.

Däremot menar jag inte att det är möjligt att på samma sätt generalisera mina empiriska resultat, till exempel i form av att tjejer i samhällsklasser skulle ha lättare att anpassa sig till en outtalad skolkod eller att killar i IV-klasser måste förhålla sig till ett gangsterideal. Jag kan inte hävda att så är fallet för flertalet elever. Däremot menar jag att dessa resultat är viktiga som utgångspunkter i

en pågående diskussion om skolans roll i samhället. Det skulle bland annat kunna ingå som en del i debatten om jämställdhet i skolan, där flera studier visar att tjejer får högre betyg än killar. Mina resultat kan då ses som möjliga förklaringar till varför dessa skillnader mellan könen uppstår, även om jag inte här kan fastslå att så är fallet.

Vilken betydelse har mina metodologiska val fått för slutresultatet? En viktig del av mitt avhandlingsarbete har varit att utgå från den rätt till anonymitet som jag anser att omyndiga ungdomar har. Det har gått åt mycket tankekraft, tid och möda till att hitta ett sätt att förhålla mig till de personliga berättelser som flera av eleverna så generöst har delat med sig av. Jag har velat värna deras rätt till anonymitet, samtidigt som jag har velat använda deras berättelser för att föra resonemang om hur till exempel självbilder spelar en viktig roll i ungas medborgarskapande. Min lösning har varit att skapa stilerade narrativ, där jag har sammanfogat olika elevers berättelser till en berättelse från en påhittad person. Jag är nöjd med denna lösning, eftersom det både gör det svårt att identifiera enskilda elever och ger mig möjlighet att ge målande och detaljrika beskrivningar av hur eleverna förhåller sig till andras uppfattningar av dem. Samtidigt innebär narrativen att det blir svårare för läsaren att följa mitt analysarbete. Läsaren kan inte se hur många personer jag har inkluderat i ett narrativ och inte heller vilka berättelser jag har valt att bortse från. I denna avvägning menar jag dock att det är viktigare att respektera ungdomarnas rätt till anonymitet.

Vetenskapligt arbete innebär ofta tolkningar av olika situationer. Eleverna i IV-klassen pratar inte explicit om att de måste förhålla sig till begreppet "gangster". Det är jag som tolkar ett flertal olika situationer, som sammantaget kan förstås som att de förhåller sig till detta begrepp. Det är möjligt att en annan forskare hade gjort andra tolkningar av dessa situationer. Det jag kan göra för att öka trovärdigheten är att berätta så utförligt som möjligt om de situationer jag har upplevt och hur jag har tolkat dessa.

En annan fråga att reflektera över är om jag genom mina texter förstärker förutfattade meningar om hur IV-elever och samhällselever är. Det finns en risk att mina beskrivningar blir en bekräftelse av stereotyper om hur dessa grupper av ungdomar är. Risken är förmodligen större när det gäller ungdomarna på IV-programmet än på samhällsprogrammet. IV-eleverna har flera problem att brottas med i skolan, men jag hoppas ändå att mina bilder har varit så detaljerade att läsaren kan uppfatta nyanser i beskrivningarna. Jag beskriver inte IV-eleverna som farliga, dumma och skämmiga, utan jag

skriver att IV-eleverna upplever att andra uppfattar och behandlar dem som farliga, dumma och skämmiga. Jag hoppas och tror att läsaren kan uppfatta dessa nyanser. Jag tror också att läsaren kan se i min text att IV-eleverna gör motstånd mot andras beskrivningar och förutfattade meningar.

En tanke som jag har burit med mig genom avhandlingsarbetet är att en kritisk läsare skulle kunna hävda att jag jämför äpplen och päron. IV-klassen läser framför allt grundskolans kurser i svenska, engelska och matte, medan samhällsklassen läser på gymnasienivå. IV-klassen har inte lärare som är behöriga att undervisa i samhällskunskap, men som ändå gör ett temaarbete om valet under ett valår. Samhällsklassen har behöriga lärare i samhällskunskap och historia. De genomför inte sitt ämnesövergripande temaarbete om demokrati under ett valår. En kritisk läsare kan hävda att det finns så stora olikheter att det inte är relevant att jämföra undervisningen på det sätt som jag gör. En kritisk läsare kan också hävda att IV-eleverna behöver grunderna i form av fakta och färdigheter innan de kan ge sig i kast med förståelse och förtrogenhet. Jag anser att det trots detta är relevant att studera dessa två klasser.

För det första menar jag att det inte i första hand är en komparativ studie jag gör. Jag gör en studie inspirerad av bland annat ”grounded theory”, där jag vill förstå medborgarskapande i gymnasieskolan. I det sammanhanget är det viktigt att ha en bredd i materialet och att undersöka olika skolklasser. Samhällsklassen och IV-klassen är mycket olika och när jag finner att begrepp som självbild, skolkoder samt synen på kunskap och medborgarideal hjälper mig att förstå processer av medborgarskapande i båda dessa miljöer, är det också mer troligt att dessa begrepp kan användas för att förstå andra klasser.

För det andra anser jag att IV-klassen har behov av en annan form av undervisning än samhällsklassen, bland annat på grund av bristande erfarenheter av det svenska språket. Det behöver emellertid inte innebära att elevernas förmåga att analysera och att bidra med erfarenheter ignoreras. Tvärtom kan detta i vissa fall göras till en del av undervisningen.

En annan tanke som jag har burit med mig och som olika kollegor framfört till mig vid flera tillfällen, är att det hade varit intressant med en longitudinell studie, som följer ungdomarna under flera år. Det hade varit spännande att träffa dessa elever igen, när de alla har passerat tjugo år, och prata med dem om hur de ser på roll i samhället och hur de ser på sin tid i gymnasieskolan. Jag har visserligen träffat eleverna efter fältarbetet för att göra dem delaktiga

av min forskningsprocess, men det har varit relativt kort tid efter. En uppföljning flera år efter hade kunnat fördjupa min studie och ge nya insikter.

Skolans roll i samhället

Vilken roll bör skolan ha i samhället? Synen på skolans roll i samhället har skiftat sedan den allmänna skolan infördes på 1800-talet. Tomas Englund (1986) skriver om hur läroplanernas beskrivning av den goda medborgaren har förändrats under 1900-talet. Från patriarkalismen vid 1900-talets början, till den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen efter andra världskriget och till sjuttioalets fokusering på den demokratiska konceptionen. På ett liknande sätt beskriver Sara Carlbaum (2012) hur skolans roll i samhället beskrivs på olika sätt i styrdokument: som en skola för alla under perioden 1971-1989; en skola för livslångt lärande under perioden 1990-2005 och en skola för arbetsmarknaden under perioden 2006-2011. Även Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2013) skriver om hur synen på den goda medborgaren har ändrats sedan 1940-talets fokus på den svenska modellen fram till dagens betoning av entreprenörskap.

Skolan som samhällsinstitution har många viktiga och delvis motstridiga funktioner att leva upp till: att tillfredsställa arbetsmarknadens krav på en kvalificerad arbetskraft; att sortera människor till olika samhällsuppgifter; att disciplinera barn till att inordna sig efter samhällsstrukturer; att minska skillnader mellan samhällsgrupper; att ge barnen kunskaper och förmågor som de kommer att behöva i framtiden; att låta elever bli delaktiga i ett gemensamt kulturarv; samt inte minst att fostra goda demokratiska medborgare. Det är denna demokratifostrande funktion som jag anser vara central och viktig.

Ett viktigt begrepp för diskussioner om medborgarskap är jämlikhet. Vad mitt arbete visar att jämlikhet inte råder i skolan, utan tvärtom att skolan tenderar att förstärka ojämlikheten mellan samhällsgrupper, där medelklassens tjejer kan ses som vinnare, medan arbetarklassens killar kan ses som förlorare. Mitt arbete diskuterar också hur dessa skillnader uppstår. Tjejerna i samhällsklassen gynnas av sin förmåga till rollöverskridande, som hjälper dem att förstå vad läraren förväntar sig av dem. Dessa tjejer möter förväntningar om att vara smarta ”pluggisar” som har lätt för att lära. Dessa förväntningar fungerar sedan som självuppfyllande profetior, eftersom det stärker deras

egen bild av att de kan och duger som de är. Tjejerna i samhällsklassen gynnas av att de ses som vuxna som kan ta ansvar för sitt eget lärande och att de ses som kompetenta nog att bidra i kunskapandet i klassrummet. Deras erfarenheter och idéer tas tillvara i undervisningen.

Killarna i IV-klassen missgynnas av att de ses som farliga, dumma och skämmiga, en bild som de ständigt måste kämpa emot. Även deras lärare, som vill dem väl och kämpar för att de ska få godkänt i svenska, engelska och matte, har förväntningar om att någon av eleverna i klassen har tagit droger och att de behöver långa förmaningar om skolans regler. Även dessa förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Eleverna måste skapa sig en roll i förhållande till andras förväntningar om dem. Killarna i IV-klassen tycker det är jobbigt att så mycket tid går åt till förmaningar om ordningsregler och vill koncentrera sig på skolämnena. Samtidigt tas deras erfarenheter och kunskaper inte tillvara i klassrummet i samma utsträckning som i samhällsklassen.

Jag hoppas att min studie om hur ojämlikheten skapas i skolan kan bidra till diskussionen om hur skolan kan göras mer jämlik. Skolan ska vara likvärdig enligt skollagen. Alla elever ska därmed inte behandlas lika, utan utifrån sina behov. Är det möjligt att ändra självbilder, skolkoder och syn på kunskap om vi är medvetna om dem? Går det att lära ut förmågan till rollöverskridande? Går det att bättre ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som de invandrade killarna har?

En fråga som jag har funderat mycket på är ifall det är möjligt att skapa ett annat begrepp för IV-eleverna att förhålla sig till istället för "gangster". Går det att hitta föredömen från filmer, sport, musik eller annan populärkultur för att ge någon annan att förhålla sig till? För vissa spelar Zlatan Ibrahimovic redan en sådan roll, men samtidigt kan han knappast ses som ett föredöme inom skolan.

Frihet är också ett viktigt begrepp vid diskussioner kring medborgarskap. Även friheten ser olika ut för de två skolklasser jag har studerat. Medan tjejerna i samhällsklassen får frihet under ansvar när makten verkar genom governmentality, präglas skolvardagen för killarna i IV-klassen av disciplinen med ständiga förmaningar om att komma i tid, ta med sig penna och att inte använda mobiltelefon. Måste det vara så att IV-klassens elever först lär sig att följa regler för att sedan kunna få frihet och ansvar? Att ta upp mobiltelefonen och skicka ett sms i samhällsklassen handlar om att vara en elev som tar ansvar för sitt eget lärande, en elev som själv får avgöra hur och

när det är dags att kompensera för det som eventuellt missades under lektionen. Att ta upp mobiltelefonen i IV-klassen handlar om att bryta mot lärarnas regler, eftersom mobiltelefoner inte är tillåtna. En handling tolkas på två olika sätt på grund av omständigheterna. Vore det möjligt att ge IV-eleverna frihet och ansvar i större utsträckning? Frihet under ansvar kan dock inte enbart ses som positivt. Det finns flickor i samhällsklassen som ställer så stora krav på sig själva om att plugga och träna att de mår dåligt. Hur kan skolan hjälpa dessa elever att få en balans mellan prestation och fritid?

Skolan fyller en sorterande funktion. Eleverna har olika upplevelser av skolan och eleverna behandlas också olika beroende klass, kön och etnicitet. I praktiken är det förstas svårt att skilja aspekter av segregation mellan socioekonomiska klasser och segregation mellan etniska "svenskar" och "blattar".

IV-klassens möjliga medborgaralternativ såsom "tolererade medborgare" innebär ett medborgarskap som är tydligt orienterat gentemot staten. Det är medborgarens politiska rättigheter vid valurnan som hamnar i fokus i IV-klassens temaarbete om valet. Samtidigt tar visserligen eleverna del av sociala rättigheter (de går i skolan och har rätt till sjukvård) och har civila rättigheter (som yttrandefrihet och rätt till en rättvis rättegång). Dessa rättigheter betonas dock inte i temaarbetet om demokrati. Det är rätten att rösta, liksom skyldigheten att lyda lagar och betala skatt, som kommer i fokus.

Samhällsklassens möjliga medborgarskap är inte lika tydligt orienterat gentemot staten. Istället handlar det om en internationellt medveten medborgare, med kosmopolitiska drag, som är orienterad gentemot såväl civilsamhälle som ekonomi och stat samt en internationell kontext. Detta kan upplevas som paradoxalt eftersom det är i IV-klassen som det finns flest elever med annat modersmål än svenska. Den mer internationella klassen får minst internationellt fokus på undervisningen. Samtidigt kan det naturligtvis tolkas som att lärarna i IV-klassen ser det som sitt uppdrag att ge eleverna en introduktion till det svenska samhället. IV-eleverna förväntas inte kunna något om det svenska politiska systemet och behöver därför en grundkurs i hur det fungerar, är ett rimligt resonemang. De flesta samhällseleverna har svenska som modersmål och förväntas redan ha kunskap om hur det svenska politiska systemet fungerar. Vore det möjligt att vända IV-klassens internationalism till en fördel?

Samhället är en del av skolan. De elever och lärare som jag har mött under mina fältarbeten är en del av denna skola. De samspelar med sin omgivning och anpassar sig efter krav från andra, även om de ibland gör motstånd genom att ifrågasätta.

Samtidigt är skolan en del av samhället. Skolan regleras formellt av bland annat regeringsformen, förvaltningslagen och skollagen. Politiska partier har olika idéer om vad en bra skola innebär och vad som behöver göras för att uppnå detta ideal. Kommuner har ansvaret för skolan, men måste utgå från ekonomiska förutsättningar. Dessutom varierar förutsättningarna mellan skolor, eftersom skolorna är segregerade. Asylsökande som kommer till skolorna ändrar också skolans förutsättningar. Skolans villkor är därmed under ständig förändring.

Ungdomarnas medborgarskapande i gymnasieskolan sker på olika villkor, eftersom olikheter i samhället i stort förstärks i samspelet mellan lärare och elever i skolan. Detta har min avhandling handlat om.

Bilagor

Bilaga 1: Förteckning över intervjuer

Intervjuer genomförda i IV-klassen

Individuella intervjuer med elever, höstterminen 2006

Intervju med Abdul.

Intervju med Aleksander.

Intervju med Amir.

Intervju med Aron.

Intervju med Brahim.

Intervju med Casper.

Intervju med Dragos.

Intervju med Edi.

Intervju med Elin.

Intervju med Gabriel.

Intervju med Hama.

Intervju med Hampus.

Intervju med Hasan.

Intervju med Hugo.

Intervju med Ismael.

Intervju med Iwan.

Intervju med Jamil.

Intervju med Jonte.

Intervju med Josef.

Intervju med Nikolaj.

Intervju med Rashid.

Intervju med Samira.

Intervju med Valentin.

Intervju med Yusuf.

Intervju med Zamir.

Individuella intervjuer med lärare, vårterminen 2007

Intervju med Birgitta.

Intervju med Jan.

Intervju med Jonas.

Intervju med Lars.

Gruppdiskussioner, vårterminen 2007

Gruppdiskussion med Aron, Hugo, Samira och Valentin.

Gruppdiskussion med Abdul, Edi och Hama.

Gruppdiskussion med Hasan, Ismael och Jamil.

Gruppdiskussion med Aleksander, Iwan, Viktor och Zamir.

Gruppdiskussion med Brahim, Casper och Rashid.

Intervjuer genomförda i samhällsklassen

Individuella intervjuer med elever, höstterminen 2008

Intervju med Alexandra.

Intervju med Axel.

Intervju med Daniela.

Intervju med David.

Intervju med Emelie.

Intervju med Emil.

Intervju med Erik.

Intervju med Evelina.

Intervju med Felicia.

Intervju med Filippa.

Intervju med Ida.

Intervju med Jacob.

Intervju med Jasmin.

Intervju med Johan.

Intervju med Josefin.

Intervju med Leila.

Intervju med Linda.

Intervju med Linnéa.

Intervju med Ludvig.

Intervju med Maja.

Intervju med Martin.

Intervju med Matilda.

Intervju med Moa.

Intervju med Nadia.

Intervju med Nathalie.

Intervju med Oliver.

Intervju med Robert.

Intervju med Robin.

Intervju med Stina.

Intervju med Wilma.

Individuella intervjuer med lärare, höstterminen 2008

Intervju med Ann.

Intervju med Katarina.

Intervju med Lisbeth.

Gruppdiskussioner, höstterminen 2008

Gruppdiskussion med Daniela, Evelina, Felicia, Jasmin och Moa.

Gruppdiskussion med David, Martin, Matilda, Nadia och Niklas.

Gruppdiskussion med Emelie, Johan, Josefin och Robin.

Gruppdiskussion med Emil, Jacob, Martin, Niklas, Oliver och Robert.

Gruppdiskussion med Filippa, Leila, Linda och Wilma.

Gruppdiskussion med Ida, Maja och Nathalie.

Jag misslyckades tyvärr med att spela in denna gruppdiskussion, och fick därför skriva om diskussionen utifrån mina anteckningar och mitt minne. I efterhand bad jag eleverna läsa texten och de hade varken något att tillägga eller att rätta.

Bilaga 2: Transkriberingsnyckel

När jag har skrivit ut delar av de individuella intervjuerna och gruppdiskussionerna har jag använt mig av formateringar och tecken i texten för att ge en så god beskrivning av intervjuerna som möjligt. I mina transkriberingar har jag försökt hålla mig så nära det talade språket som möjligt.

Formatering eller tecken	Tolkning
<i>Kursiv stil</i>	Kursiv stil har jag använt för att visa något som händer som inte är tal. Det kan handla om någon som fnissar eller skrattar, eller om ljud som kommer från ett annat rum.
(Text inom parenteser)	Parenteser har jag använt för att visa att något inträffar när en person har ordet i ett samtal. Ofta är det jag som intervjuare som uppmuntrar den jag intervjuar genom att säga (Mm) eller (Ja.)
[Hakparanteser]	Hakparanteser visar att jag har ändrat något i texten. Oftast handlar det om ändringar jag har gjort för att kunna skydda elevernas anonymitet. Ofta har jag ändrat skolans namn. Ibland har jag förklarat vad eleverna eller jag syftar på för att det ska bli lättare för läsaren att hänga med i texten.
”Citattecken”	Citattecken används i intervjuutskriften för att visa att en person talar med någon annans röst. Eleverna ändrar sin röst för att visa att de återger vad någon annan säger.
...	Tre punkter visar att det har varit en paus mellan orden.
<u>Understruken text</u>	Understruken text visar att det handlar om samtidigt tal. Två eller fler personer talar samtidigt.

Bilaga 3: Frågeunderlag för individuella intervjuer

Namn:

Födelsedatum:

Födelseort:

Språk hemma:

Adress:

Familj:

Skolhistoria:

1:an, 2:an, 3:an, 4:an, 5:an, 6:an, 7:an, 8:an, 9:an

Hur trivdes du i din förra skola?

Vad fick du för betyg?

Varför gick det så?

Hur trivs du här?

Kände du ngn innan?

Har du bra kompisar nu?

Ville du vara med på klassfotot?

Fritid:

Vad är du bra på?

Bilaga 4: Placeringscheman till fältanteckningarna i kapitel fyra ”Kaos på en lektion i engelska”

Nedanstående placeringschemata är till för att hjälpa läsaren att ha en överblick över hur IV-klassen sitter i klassrummet under den lektion som beskrivs i kapitel fyra under rubriken ”Kaos på en lektion i engelska”. Klassrummet saknar kateder. Läraren Birgitta står längst fram i klassrummet, vid den vita tavlan. Där finns också bandspelaren som används under lektionen. Rutorna symboliserar bänkar i klassrummet. Själv sitter jag placerad längst ned till vänster i klassrummet, där det står ”Sofie”. Längst fram till vänster finns dörren och ett fönster ut till korridoren. Till höger finns fönster. Klassrummet finns skissartat beskrivet i Figur 11.

Birgitta, lärare

Samira	Elin
Josef	Vladim
Hampus	Céline

Aron	Drago
Jonte	Nikolaj
	Gustav

Sofie



Yusuf



Valentin

Erik

FIGUR 17. MODELL ÖVER PLACERING I STORA KLASSRUMMET I IV-KLASSEN VID LEKTIONENS BÖRJAN.

Birgitta, lärare

Samira	Elin	Aron	Drago
Josef	Vladim		
Hampus	Céline		Gustav
Nikolaj			Jonte

Sofie

Yusuf Valentin
Erik

FIGUR 18. MODELL ÖVER PLACERING I STORA KLASSRUMMET I IV-KLASSEN EFTER DEN FÖRSTA OMLACERINGEN.

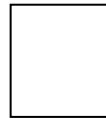
Birgitta, lärare

Samira	Elin	Aron	Drago
Josef	Vladim	Céline	
Hampus			Gustav
Nikolaj			Jonte

Sofie



Yusuf



Valentin

Erik

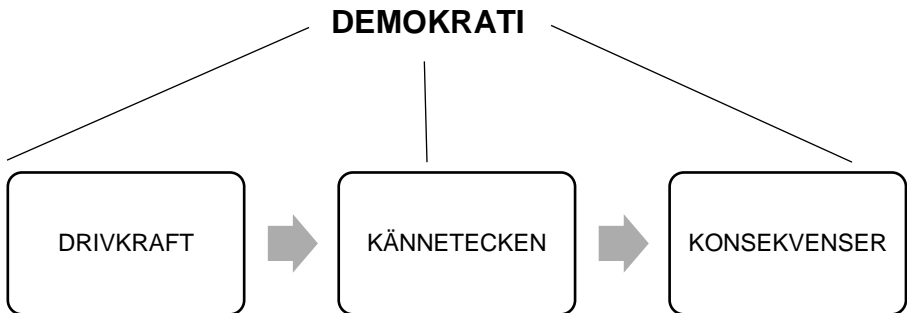
FIGUR 19. MODELL ÖVER PLACERING I STORA KLASSRUMMET I IV-KLASSEN EFTER DEN ANDRA OMLACERINGEN.

Bilaga 5: Demokratiuppgiften i samhällsklassen

Samhällsklassen får en hemuppgift inom ramen för demokratitemat. Demokratitemat är ämnesövergripande och det är de tre lärarna i Svenska, Historia och Samhällskunskap som samarbetar. Eleverna får uppgiften utdelad två veckor innan den ska lämnas in. Uppgiften visas på nästa sida.

Hemuppgift – Demokrati

Beskriv med egna ord innebörden av begreppet demokrati utifrån nedanstående modell. * 1)



- Börja uppgiften med att skriva en kort inledning om vad ditt arbete kommer att handla om, dvs. syftet för arbetet.
- Använd flera källor. Skriv en källförteckning sist i arbetet.
- Använd gärna begreppen i modellen som rubriker.
- Skriv en till två datorskrivna sidor, max 4000 tecken
- Inlämning fredagen den 26/9

*1)

- Tänk på att använda kunskap från det du lärt på HiA, ShA och SvA. (Se planering av Demokrati på PedNet.).
- Använd fakta från läroböckerna, lektionerna och andra källor. Du kan t.ex. ge exempel från Flugornas herre som ni läst på svenskan.

Bilaga 6: Brev till målsman

Till målsman för elever [i IV-klassen], hösten 2006 Studie av ungas medborgarskapande

Mitt namn är Sofie Gustafsson och jag är doktorand i statsvetenskap vid Lunds universitet. Jag vill skriva en bok om hur unga utvecklar sin roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Jag menar att möten i vardagen mellan bland annat lärare och elev påverkar om man tycker att man kan påverka samhället i och utanför skolan. Under hösten 2006 kommer jag att följa eleverna [i IV-klassen] i Malmö i skolan och intervjua dem om hur de själva ser på hur de blir behandlade och vad de har för val.

När jag skriver boken kommer jag att behandla alla uppgifter konfidentiellt. Utomstående kommer inte att kunna förstå vilken elev som har sagt vad och det kommer inte heller att vara möjligt att avgöra vilken klass jag har studerat. Jag kommer inte heller att avslöja privata uppgifter för andra.

Ni får gärna höra av er till mig om ni har några frågor. Jag hoppas att det ska vara okej för er att era barn deltar i min studie. Om ni inte vill att era elever ska ingå, får ni gärna kontakta mig. Ni kan också gärna kontakta [rektorn för skolan], om ni har några frågor
[040-?? ?? ??; förnamn.efternamn@malmo.se].

Sofie Gustafsson
Doktorand
Statsvetenskapliga institutionen
Lunds universitet
sofie.gustafsson@svet.lu.se

Referenser

- Agar, M. (1996). *The professional stranger : an informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Allison, G. T., & Zelikow, P. D. (1999). *Essence of decision : explaining the Cuban missile crisis*. New York: Longman.
- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU).
- Altermark, N. (2016). *After Inclusion. Intellectual Disability as Biopolitics*. (Doctoral Degree Monograph), Lund University, Lund.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anderson, B. L. (2013). *Us and them? : the dangerous politics of immigration control*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (L. W. Anderson & D. R. Krathwohl Eds.). New York: Longman.
- Andersson, B.-E. (1980). *Bronfenbrenners utvecklingsekologi: inbjuden föreläsning hållen vid Nordisk förenings för pedagogisk forskning konferens i Göteborg 23-26 oktober 1980*. Stockholm: Barnpsykologiska forskningsgruppen, Inst. för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor: vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Arensmeier, C. (2015). "Swedish students' conceptual knowledge about civics and citizenship: An interview study." *Citizenship Teaching and Learning*, 11(1), 9-28.
- Aspelin, J. (2015). 'Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmänskliga".' *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 24(3).
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1962). "Two Faces of Power." *The American Political Science Review*, 56(4), 947-952.

- Beauvoir, S. d. (1997). *The Second Sex*. London: Vintage.
- Bemelmans-Videc, M.-L., Rist, R. C., & Vedung, E. (1998). *Carrots, sticks & sermons*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane Penguin.
- Biesta, G. (2003). "Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?" *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 12(1), 59-80.
- Biggs, J. (1999). "What the student does: Teaching for enhanced learning." *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S.-k. (2007). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Maidenhead : McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education.
- Björk, N. (2012-09-10). "Hur mycket kostar ett äkta leende?" *Dagens nyheter*.
- Blanton, P. W., & Vandergriff-Avery, M. (2001). "Marital Therapy and Marital Power: Constructing Narratives of Sharing Relational and Positional Power." *Contemporary Family Therapy*, 23(3).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris: Ed. de minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Broady, D. (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bäckström, P. (2015). "Hur påverkar förändrad elevsammansättning skolors resultat?" *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 24(2), 55-72.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson.
- Camp, S. M. H. (2015). "Black Is Beautiful: An American History." *Journal of Southern History*, 81(3), 675-690.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Umeå: Umeå universitet.
- Carlsson, L. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan: diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Växjö University Press.
- Carp, O. (2006-05-17). "Ett språk för miljoner." Debattartikel. *Dagens nyheter*.

- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Crawford, J. (1992). *Emotion and gender : constructing meaning from memory*. London: Sage.
- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower : democratic citizens and other subjects*. Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press.
- Dahl, R. A. (1957). "The Concept of Power." *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerup.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2014). "Medborgarskapande för ett nytt millennium. Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige." *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 23(2), 7-25.
- Davies, B. (2000a). *A body of writing, 1990-1999*. Lanham, Md.: AltaMira Press.
- Davies, B. (2000b). *(In)scribing body/landscape relations*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, B., & Kasama, H. (2004). *Gender in Japanese Preschools. Frogs and Snails and Feminist Tales in Japan*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- De los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Dewey, J. (1974). *On Education* (R. D. Archambault Ed.): University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (S. G. Hartman Red.). Stockholm: Natur och kultur.
- Dunbar, N. E. (2004). "Theory in Progress: Dyadic Power Theory: Constructing a Communication-Based Theory of Relational Power." *Journal of Family Communication*, Volume 4(Issue 3-4), 235-248.
- Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem : changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Engwall, K. (1998). *Gör barn till medborgare! om barn och demokrati under 1900-talet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Eriksson, E. (2000). *Du ska bort*. Stockholm: LL-förl.

- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2003). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Esseveld, J. (1999). "Minnesarbete." i K. Sjöberg (Red.), *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Evertsson, M., & Magnusson, C. (Red.). (2014). *Ojämlighetens dimensioner: uppväxtvillkor, arbete och hälsa i Sverige*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2004). *Deltaende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977* (C. Gordon Ed.). Brighton: Harvester P.
- Foucault, M. (1997). *Essential works of Foucault, 1954-1984. Vol. 1, Ethics : subjectivity and truth*. New York: New Press.
- Foucault, M. (2000). *Essential works of Foucault, 1954-1984. Vol. 3, Power*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Garpelin, A. (2003). *Ung i skolan: om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Gaventa, J. (1987). "Makt och deltagande." I O. Petersson (Red.), *Maktbegreppet* (pp. 345 s). Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2005). *Awareness of dying*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction (a division of Transaction Publishers).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2007). *Time for dying*. New Brunswick, N. J.: Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1998). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.
- Golding, W. (2002). *Flugornas herre*. Stockholm: Bonnier.
- Gottsegen, M. G. (1994). *The political thought of Hannah Arendt*. Albany, N.Y.: State Univ. of New York Press.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gringo grande. (2005). Stockholm: Adami media.

- Gringoredaktionen. (2006-05-02). "Miljonsvenska är språkglädje." Debattartikel. *Dagens nyheter*.
- Guillou, J. (1981). *Ondskan*. Stockholm: Norstedt.
- Gustafsson, M.-T., & Johannesson, L. (2016). *Introduktion till politisk etnografi: metoder för statsvetare*. Malmö: Gleerup.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement : why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Habermas, J. (1997). *Diskurs, rätt och demokrati: politisk-filosofiska texter* (E. O. Eriksen & A. Molander Red.). Göteborg: Daidalos.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Harding, S. G. (1991). *Whose science? whose knowledge? : thinking from women's lives*. Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press.
- Haug, F. (1987). *Female sexualization : a collective work of memory*. London: Verso.
- Heidegren, C.-G., & Wästerfors, D. (2008). *Den interagerande människan*. Malmö: Gleerups.
- Held, D. (1997). *Demokratimodeller: från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Higley, J., & Burton, M. G. (2006). *Elite foundations of liberal democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart : commercialization of human feeling*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Holmberg, C. (2003). *Det kallas kärlek: en socialpsykologisk studie om kvinnors underordning och mäns överordning bland unga jämställda par*. Göteborg: Alfabeta.
- Ibrahimovic, Z., & Lagercrantz, D. (2011). *Jag är Zlatan Ibrahimović: min historia*. Stockholm: Bonnier.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap: om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Insin, E. F. (2009). "Citizenship in flux: The figure of the activist citizen." *Subjectivity* (29), 367–388.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jansson, M., Wendt, M., & Åse, C. (2009). "Teaching Political Science through Memory Work." *Journal of Political Science Education*(5), 179-197.
- Jansson, M., Wendt, M., & Åse, C. (2010). "Klasslös i bersån - ett minnesarbete om skapandet av nationell harmoni." I M. Jansson, M. Wendt, & C. Åse (Eds.),

- Den nationella väven: feministiska analyser* (pp. 141-171). Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M. (2004). *En skola i demokrati? föräldrarna, kommunen och dialogen*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Univ.
- Jarl, M., & Rönnberg, L. (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Joas, H. (1997). *G. H. Mead : a contemporary re-examination of his thought*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Khemiri, J. H. (2003). *Ett öga rätt*. Stockholm: Norstedt.
- Kivisto, P., & Faist, T. (2007). *Citizenship : discourse, theory, and transnational prospects*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Kornhall, P. (2013). *Barnexperimentet: svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 2, Affective domain*. New York: Longman.
- Kronsell, A. (2002). "Homeless in Academia: Homesteading as a Strategy of Change in a World of Hegemonic Masculinity." In J. DiGeorgio-Lutz (Ed.), *Women in higher education : empowering change*. Westport, Conn.: Praeger.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lister, R. (1997). *Citizenship : feminist perspectives*. Basingstoke: Macmillan.
- Lukes, S. (1974). *Power : a radical view*. London: Macmillan.
- Lundgren, M. (1984). *Benny Boxaren och kärleken: andra boken om Benny*. Lund: Skriftställarna.
- Lundquist, A. (1983). "Inledningen" i *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder. 1, Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper* av Max Weber. Lund: Argos.
- Lundquist, L. (1987). *Implementation steering : an actor-structure approach*. Lund: Studentlitteratur.
- LVU, Lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga. Stockholm: Socialdepartementet.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies : a guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.

- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, 1994 års läroplan för de obligatoriska skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions : the organizational basis of politics*. New York: Free Press.
- Marsden, J. (1996). *I morgon när kriget kom*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Marton, F. (2014). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning." *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michels, R. (1983). *Organisationer och demokrati: en sociologisk studie av de oligarkiska tendenserna i vår demokrati*. Stockholm: Ratio.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). "The Development of Constructivist Grounded Theory." *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1).
- Mohr, S., Koch, S., Wedberg, S., Lageryd, D., Claesson, N., & Normell, M. (2010). *Maktlekar: det dolda gruppväldet bland unga*. Stockholm: Bilda i samarbete med ALMAeuropa.
- Moore, R. (2008). "Capital." In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu : key concepts*. Stocksfield: Acumen.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). "Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden." *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711.
- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic education : what makes students learn*. New Haven ;: Yale University Press.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship : democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet: studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988-2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU).

- Persson, A. (2003). *Skola & makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Pierre, J. (2007). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup.
- Putnam, R. D. (1976). *The comparative study of political elites*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1992). *Making democracy work : civic traditions in modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Reinharz, S., & Davidman, L. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford Univ. Press.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rose, N. S. (1995). "Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen". I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. Stockholm: HLS.
- Rose, N. S. (1996). *Inventing our selves : psychology, power, and personhood*. New York; Cambridge University Press.
- Rothstein, B. (2003). *Sociala fällor och tillitens problem*. Stockholm: SNS förlag.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rönnlund, M. (2014). "Elevinflytande i en skola i förändring." *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 22(1), 65-83.
- Sainsbury, D. (1996). *Gender, equality, and welfare states*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sandell, T. (2015). "Rich Points." In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (1 ed., Vol. 3, pp. 1314-1318): John Wiley & Sons.
- Schumpeter, J. A. (1992). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.
- Schwartz-Shea, P., & Yanov, D. (2012). *Interpretive research design : concepts and processes*. New York ;: Routledge.
- Scuzzarello, S. (2010). *Caring multiculturalism : local immigrant policies and narratives of integration in Malmö, Birmingham and Bologna*. Lund: Department of Political Science, Lund University.
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.

- Skolinspektionen. (2013). Bilaga 1 till Beslut efter kvalitetsgranskning av Kommunernas resursfördelning och arbete mot segregationens negativa effekter i skolväsendet i Malmö kommun, stadsdelen Södra innerstaden.
- Skollag (1985:1100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skollag (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2003). *Ung i demokratin: gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Skolverkets rapport nr 302. Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2007*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2010). *Skolor som politiska arenor: medborgarkompetens och kontrovershantering: internationella studier*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? en kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2015). *Skolverkets rapport 430, 2015. Personal: Sveriges officiella statistik om förskola, annan pedagogisk verksamhet, fritidshem, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet: Demokratiutredningens betänkande*. (2000). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande*. (2010). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Språkrådets hemsida. (2013-06-20). Språkrådet - Institutet för språk och folkminnen. Hämtad från: <http://www.sprakradet.se/minoritetsprak>
- Stenelo, L.-G. (Ed.) (1988). *Makten över den decentraliserade skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sunesson, S. (2003). "Inledning" i Foucault, M. *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Säljö, R. (2011). *Att förädla information till kunskap: lärande och klassrumsarbete i mediasamhället*. Stockholm: Norstedts.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Torney-Purta, J. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries : civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

- Udovic, A. (2012-05-06). "När egot tar examen." *Dagens Nyheter*.
- Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder. 1, Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Lund: Argos.
- Weiss, G. (1999). *Body images: embodiment as intercorporeality*. New York: Routledge.
- Wester, M. (2008). "*Hålla ordning, men inte överordning*": köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer. Umeå: Umeå universitet.
- Whyte, W. F. (1993). *Street corner society : the social structure of an Italian slum*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (1995). *Kunskapens kön: minnen, reflektioner och teori*. Stockholm: Norstedt.
- Witt-Brattström, E. (2006-04-18). "Vem äger svenskan?" Debattartikel. *Dagens nyheter*.
- Yuval-Davis, N. (1997). "Women, Citizenship and Difference." *Feminist Review*, Autumn, 1997(57, Citizenship: Pushing the Boundaries), 4-27.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro universitet.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Örebro universitets hemsida. Hemsida för projektet "Dåliga betyg eller icke godkänd? Betygsreformer och diskursen om elever som misslyckas i skolan." <https://www.oru.se/forskning/forskningsprojekt/fp/?rdb=p1245>. Hämtat 2016-09-26.

Lund Political Studies

1. Ruin, Olof. Kooperativa förbundet 1899-1929. En organisationsstudie. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1960.
2. Vallinder, Torbjörn. I kamp för demokratin. Rösträttsrörelsen i Sverige 1886-1900. Stockholm: Natur & Kultur, 1962.
3. Petersson, Hans F. Power and International Order. An Analytic Study of Four Schools of Thought and Their Approaches to the War, the Peace and the Postwar System 1914-1919. Lund: Gleerups, 1964.
4. Westerhult, Bo. Kronofogde, häradsskrivare, länsman. Den svenska fögderiförvaltningen 1810-1917. Lund: Gleerups, 1966.
5. Wieslander, Hans. I nedrustningens tecken. Intressen och aktiviteter kring försvarsfrågan 1918-1925. Lund: Gleerups, 1966.
6. Söderberg, Olof. Motororganisationerna i Sverige. Bakgrund, grupperingar, aktiviteter. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1966.
7. Sjöblom, Gunnar. Party Strategies in a Multiparty System. Lund: Studentlitteratur, 1968.
8. Hydén, Göran. TANU Yajenga Nchi. Political Development in Rural Tanzania. Lund: Uniskol, 1968.
9. Lindeberg, Sven-Ola. Nödhelp och samhällsneutralitet. Svensk arbetslöshetspolitik 1920-1923. Lund: Uniskol, 1968.
10. Westerhult, Bo. Underdåniga påtryckningar. Fögderitjänstemännens intressebevakning från 1800-talets början till år 1918. Lund: Gleerups, 1969.
11. Bergquist, Mats. Sverige och EEC. En statsvetenskaplig studie av fyra åsiktsriktningars syn på svensk marknadspolitik 1961-62. Stockholm: Norstedts, 1970.
12. Lundquist, Lennart. Means and Goals of Political Decentralization. Lund: Studentlitteratur, 1972.
13. Bjurulf, Bo. An Analysis of Some Aspects of the Voting Process. Lund: Studentlitteratur, 1972.
14. Stenelo, Lars-Göran. Mediation in International Negotiations. Lund: Studentlitteratur, 1972.

15. Lindquist, Stellan. Linkages between Domestic and Foreign Policy: The Record of Ghana. Lund: Studentlitteratur, 1974.
16. Bjurulf, Bo. A Dynamic Analysis of Scandinavian Roll-Call Behavior. A Test of a Prediction Model of Ten Minority Situations in Three Countries. Lund: Studentlitteratur, 1974.
17. Hermerén, Henrik. Regeringsbildningen i flerpartisystem, Lund: Studentlitteratur, 1975.
18. Johannesson, Conny. Studier över Svenska metallindustriarbetarförbundets förhandlingsorganisation vid förbundsförhandlingar – med samordning. Lund: Studentlitteratur, 1975.
19. Peterson, Carl-Gunnar. Ungdom och politik. En studie av Sveriges Socialdemokratiska Ungdomsförbund. Stockholm: Frihets förlag, 1975.
20. Bryder, Tom. Power and Responsibility. Contending Approaches to Industrial Relations and Decision Making in Britain 1963-1971. Lund: Gleerups, 1975.
21. Jönsson, Christer. The Soviet Union and the Test Ban: A Study in Soviet Negotiation Behavior. Lund: Studentlitteratur, 1975.
22. Kronvall, Kai. Politisk masskommunikation i ett flerpartisystem. Sverige – en fallstudie. Lund: Studentlitteratur, 1975.
23. Liljequist, Gunnar. Distribution av kommunal service. Lund: Liber, 1977.
24. Lartey, George W. The Fourth Dimension: the argument against the theory of evolutionary stages of social development. Malmö: Gotab, 1977.
25. Weston, David. Realism, Language and Social Theories. Studies in the Relation of the Epistemology of Science and Politics. Lund, 1978.
26. Hagström, Bo. 1971 års länsförvaltningsreform. En utvärdering. Lund: Studentlitteratur, 1978.
27. Skogmar, Gunnar. Atompolitik. Sambandet mellan militärt och civilt utnyttjande av atomenergi i amerikansk utrikespolitik 1945-1973. Malmö: Stenvalls Förlag, 1979.
28. Sannerstedt, Anders. Fri konkurrens eller politisk styrning? 1963 års trafikpolitiska beslut – debatten om innehåll, tillämpning och effekter. Lund: Studentlitteratur, 1979.
29. Lidén, Anders. Security and Recognition. A Study of Change in Israel's Official Doctrine 1967-1974. Lund: Studentlitteratur, 1979.
30. Magnusson, Håkan. Kommunerna och den regionala planeringen. En analys av länsplaneringen och den fysiska riksplaneringen. Lund: Studentlitteratur, 1980.
31. Stenelo, Lars-Göran. Foreign Policy Predictions. Lund: Studentlitteratur, 1980.
32. Lundell, Bengt. MBL utan avtal. Kommunerna och MBL. Helsingborg, 1981.

33. Norrving, Bengt. Kommunerna och bostadsförsörjningen. En analys av bostadsplaneringen. Lund: Liber, 1981.
34. Linderöth, Sven. Från konkurrens till monopol. En studie av lokal politisk och ekonomisk journalistik. Malmö: Dialog, 1981.
35. Forje, John. The One and Indivisible Cameroon: Political Integration and Socio-Economic Development in a Fragmented Society. Lund, 1981.
36. Adebo, Tarekegn. Ideological Trends in the Political Thinking of the Developing Regions: The Case of Sub Saharan Africa. Lund: Studentlitteratur, 1982.
37. Elgström, Ole. Aktiv utrikespolitik. En jämförelse mellan svensk och dansk parlamentarisk utrikesdebatt 1962-1978. Lund: Studentlitteratur, 1982.
38. Lindkvist, Kent. Program och parti: principprogram och partiideologi inom den kommunistiska rörelsen i Sverige 1917-1972. Lund: Arkiv för studier i arbetarrörelsens historia, 1982.
39. Bergström, Tomas och Lundell, Bengt. Från MBL till MBA. Kommunerna och MBL. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1982.
40. Hörberg, Thomas. Prediktion, osäkerhet och risk i internationella förhandlingar. En studie av svenskt förhandlingsbeteende vid förhandlingarna med Sovjetunionen 1940-41 om ett handelsavtal. Lund: Studentlitteratur, 1983.
41. Geraedts, Henry. The People's Republic of China: Foreign Economic Relations and Technology Acquisition 1972-1981. Lund: Forskningspolitiska institutet, 1983.
42. Jerneck, Magnus. Kritik som utrikespolitiskt medel. En studie av de amerikanska reaktionerna på den svenska Vietnamkritiken Lund: Dialogos, 1983.
43. Stenelo, Lars-Göran. The International Critic. Lund: Studentlitteratur, 1984.
44. Bergström, Thomas och Lundell, Bengt. Lokalt medbestämmande. Kommunerna och MBL. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1984.
45. Sjölin, Mats. Kommunalpolitiken i massmediernas spegel. En studie av dagspressen och lokalradions bevakning av fem kommuner. Lund: Dialogos, 1985.
46. Albinsson, Per. Skiftningar i blått. Förändringar inom Moderata Samlingspartiets riksorganisation 1960-1985. Lund: Kommunfakta Förlag, 1986.
47. Jonsson, Rolf. De okända förhandlingarna. Statens förhandlingsråd och regeringens MBL-förhandlingar. Lund: Dialogos, 1986.
48. Polak, Jiri. Dependence Patterns in the Soviet Bloc: The Case of Romania and East Germany. Lund: Studentlitteratur, 1986.
49. Lundell, Bengt. Kommunerna och MBL. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1986.

50. Rothstein, Bo. Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik. Lund: Arkiv, 1986.
51. Pierre, Jon. Partikongresser och regeringspolitik. En studie av den socialdemokratiska partikongressens beslutsfattande och inflytande 1948-1978. Lund: Kommunfakta Förlag, 1986.
52. Schmidt, Stephan. Pionjärer, efterföljare och avvaktare. Innovationer och deras spridning bland svenska primärkommuner. Lund: Kommunfakta Förlag, 1986.
53. Westerlund, Ulf. Superpower Roles. A Comparative Analysis of United States and Soviet Foreign Policy. Lund: Department of Political Science, 1987.
54. Lundquist, Lennart. Implementation Steering. An Actor-Structure Approach. Lund: Studentlitteratur, 1987.
55. Stenelo, Lars-Göran, red. Statsvetenskapens mångfald. Festskrift till Nils Stjernquist. Lund: Lund University Press, 1987.
56. Nilsson, Ann-Sofie. Political Uses of International Law. Lund: Dialogos, 1987.
57. Bergström, Tomas. Konkurrerande eller kompletterande demokrati? Om företagsdemokrati i de svenska kommunerna. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1988.
58. Lindell, Ulf. Modern Multinational Negotiation: The Consensus Rule and Its Implications in International Conferences. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1988.
59. Stenelo, Lars-Göran, red. Makten över den decentraliserade skolan. Lund: Studentlitteratur, 1988.
60. Lundquist, Lennart. Byråkratisk etik. Lund: Studentlitteratur, 1988
61. Petersson, Harry, red. Vem styr förändringarna inom sjukvården – politikerna eller de medicinska professionerna? En studie av subspecialiseringen inom ortopedin. Lund: Kommunfakta Förlag, 1989.
62. Jonsson, Rolf. Fackligt inflytande och politisk demokrati. En analys av regeringens MBL-förhandlingar. Lund: Kommunfakta Förlag, 1989.
63. Johannesson, Bengt. Kommunal bostadspolitik. Lund: Kommunfakta Förlag, 1989.
64. Aronson, Torbjörn. Konservatism och demokrati. En rekonstruktion av fem svenska högerledares styrelsedoktriner. Stockholm: Norstedts, 1990.
65. Petersson, Bo. The Soviet Union and Peacetime Neutrality in Europe. A Study of Soviet Political Language. Göteborg: MH Publishing, 1990.
66. Lundquist, Lennart. Förvaltning och demokrati. Stockholm: Norstedts, 1991.
67. Höjelid, Stefan. Sovjetbilden i nordisk press. Svenska, norska och finländska reaktioner på sovjetiskt agerande. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1991.

68. Jansson, Per. Säkerhetspolitikens språk: Myt och metafor i svensk säkerhetspolitisk diskurs 1919-1939. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1991.
69. Johansson, Jörgen. Offentligt och privat i regionalpolitiken. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1991.
70. Lundquist, Lennart. Förvaltning, stat och samhälle. Lund: Studentlitteratur, 1992.
71. Håkansson, Anders. Konsten att vinna ett val. En studie av fram- och tillbakagångar för socialdemokraterna i kommunalvalet 1988. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1992.
72. Ternblad, Klas. Planering i norm och handling. Studier av en epok av landstingsplanering. Lund: Wi, 1992.
73. Persson, Stefan. Dödlägen i internationella förhandlingar. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1992.
74. Sannerstedt, Anders. Förhandlingar i riksdagen. Lund: Lund University Press, 1992.
75. Lundquist, Lennart. Ämbetsman eller direktör? Förvaltningschefens roll i demokratin. Stockholm: Norstedts, 1993.
76. Gynnerstedt, Kerstin. Etik i hemtjänst. En studie av förvaltnings- och professionsetik. Lund: Studentlitteratur, 1993.
77. Schartau, Mai-Brith. The Public Sector Middle Manager: The Puppet who Pulls the Strings? Lund: Wi, 1993.
78. Sjölin, Mats. Coalition Politics and Parliamentary Power. Lund: Lund University Press, 1993.
79. Stenelo, Lars-Göran och Norrving, Bengt, red. Lokal Makt. Lund: Lund University Press, 1993.
80. Iwanaga, Kazuki. Images, Decisions and Consequences in Japan's Foreign Policy. Lund: Lund University Press, 1993.
81. Tita-Ghebdinga, Legala. African and O.A.U. Diplomacy on Dual Paradigms of Self-Determination 1945-1985. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1993.
82. Lundquist, Lennart. Statsvetenskaplig förvaltningsanalys. Problem, trender och program. Lund: Studentlitteratur, 1994.
83. Blom, Agneta P. Kommunalt chefskap – en studie om ansvar, ledarskap och demokrati. Lund: Dialogos, 1994.
84. Agevall, Lena. Beslutsfattandets rutinisering. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1994.
85. Andersson, Jan A. Nordiskt samarbete: aktörer, idéer och organisering 1919-1953. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1994.
86. Bengtsson, Hans. Förskolereformen. En studie i implementering av svensk välfärdspolitik 1985-1991. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1995.

87. Uhlin, Anders. Democracy and Diffusion. Transnational Lesson-Drawing among Indonesian Pro-Democracy Actors. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1995.
88. Kinnvall, Catarina. Cultural Diffusion and Political Learning. The Democratization of China. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1995.
89. Westlind, Dennis. The Politics of Popular Identity. Lund: Lund University Press, 1996.
90. Stubbergaard, Ylva. Stat, kris och demokrati. Lapporörelsens inflytande i Finland 1929-1932. Lund: Arkiv, 1996.
91. Sendabo, Teferi. Foreign Aid and State Sovereignty: The Ethio-Swedish Aid Co-operation. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1996.
92. Mattson, Ingvar. Förhandlingsparlamentarism. En jämförande studie av riksdagen och folketinget. Lund: Lund University Press, 1996.
93. Larsson, Per. Regimförhandlingar på miljöområdet. En studie av förhandlingarna om LRTAP-konventionen. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1996.
94. Stenelo, Lars-Göran och Jerneck, Magnus, red. The Bargaining Democracy. Lund: Lund University Press, 1996.
95. McKnight, Utz Lars. Political Liberalism and the Politics of Race. Beyond Perfectionism and Culture. Lund: Lund University Press, 1996.
96. Steiner, Kristian. Strategies for International Legitimacy. Lund: Lund University Press, 1996.
97. Lundquist, Lennart. Fattigvårdsfolket. Ett nätverk i den sociala frågan 1900-1920. Lund: Lund University Press, 1997.
98. Andersson, Ronny. Medborgarna, politikerna och sjukvården. En studie av attityder och demokrati. Lund: Studentlitteratur, 1997.
99. Kronsell, Annica. Greening the EU: Power practices, resistances and agenda setting. Lund: Lund University Press, 1997.
100. Thunborg, Annika. Public and Non-Profit Interaction: U.S. Assistance to Eastern European Media 1989-1995. Lund: Lund University Press, 1997.
101. Johansson, Karl Magnus. Transnational Party Alliances: Analysing the Hard-Won Alliance Between Conservatives and Christian Democrats in the European Parliament. Lund: Lund University Press, 1997.
102. Badom, Ted Gogote. Foreign Intervention in Internal Wars. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1997.
103. Söderholm, Peter. Global Governance of AIDS: Partnerships with Civil Society. Lund: Lund University Press, 1997.
104. Lundquist, Lennart. Demokratins väktare. Ämbetsmännen och vårt offentliga etos. Lund: Studentlitteratur, 1998.

105. Gustavsson, Jakob. *The Politics of Foreign Policy Change. Explaining the Swedish Reorientation on EC Membership.* Lund: Lund University Press, 1998.
106. Hall, Patrik. *The Social Construction of Nationalism: Sweden as an Example.* Lund: Lund University Press, 1998.
107. Sönne, Maria. *Administrative Reforms and the Quest for Foreign Investment in China – The Case of Shenzhen.* Lund: Lund University Press, 1999.
108. Aggestam, Karin. *Reframing and Resolving Conflict. Israeli-Palestinian Negotiations 1988-1998.* Lund: Lund University Press, 1999.
109. Tallberg, Jonas. *Making States Comply: The European Commission, the European Court of Justice, and the Enforcement of the Internal Market.* Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1999.
110. Hall, Martin. *Constructing Historical Realism: International Relations as Comparative History.* Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1999.
111. Spång, Mikael. *Justice and Society: Problems of Reformist Politics.* Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 1999.
112. Svedberg, Erika. *The “Other” Recreated: A Relational Approach to East-West Negotiations.* Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2000.
113. Ericson, Magnus. *A Realist Stable Peace: Power, Threat and the Development of a Shared Norwegian-Swedish Democratic Security Identity 1905-1940.* Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2000.
114. Bengtsson, Rikard. *Trust, Threat, and Stable Peace: Swedish Great Power Perceptions 1905-1939.* Lund: Department of Political Science, 2000.
115. Stoltz, Pauline. *About Being (T)here and Making a Difference? Black Women and the Paradox of Visibility.* Lund: Department of Political Science, 2000.
116. Bäckstrand, Karin. *What Can Nature Withstand? Science, Politics and Discourses in Transboundary Air Pollution Diplomacy.* Lund: Department of Political Science, 2001.
117. Lundquist, Lennart. *Medborgardemokratin och eliterna.* Lund: Studentlitteratur, 2001.
118. Hedin, Astrid. *The Politics of Social Networks: Interpersonal Trust and Institutional Change in Post-Communist East Germany.* Lund: Department of Political Science, 2001.
119. Sundström, Mikael. *Connecting Social Science and Information Technology. Democratic Privacy in the Information Age.* Lund: Department of Political Science, 2001.
120. Jönsson, Christer, Jerneck, Magnus och Stenelo, Lars-Göran, red. *Politik i globaliseringens tid.* Lund: Studentlitteratur, 2001.

121. Gustafsson, Rune. Syntes och design. Den intellektuelle politikern som konstnär. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2001.
122. Danjoux, Olivier. L'Etat, C'est Pas Moi. Lund: Department of Political Science, 2002.
123. Jönsson, Kristina. Translating Foreign Ideas into Domestic Practices. Pharmaceutical Policies in Laos and Vietnam. Lund: Department of Political Science, 2002.
124. Bengtsson, Marie. Stat och kommun i makt(o)balans. En studie av flyktmottagandet. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2002.
125. Björkdahl, Annika. From Idea to Norm. Promoting Conflict Prevention. Lund: Department of Political Science, 2002.
126. Badersten, Björn. Medborgardygd. Den europeiska staden och det offentliga rummets etos. Stockholm: Bokförlaget natur och kultur, 2002.
127. Boussard, Caroline. Crafting Democracy. Civil Society in Post-Transition Honduras. Lund: Department of Political Science, 2003.
128. Janson, Per. "Den huvudlösa idén": Medborgarlön, välfärdspolitik och en blockerad debatt. Lund: Arkiv, 2003.
129. Santesson-Wilson, Peter. Studier i symbolpolitik. Lund: Department of Political Science, 2003.
130. Johnson, Björn. Polycyspridning som översättning. Lund: Statsvetenskapliga institutionen och Arbetslivsinstitutet, 2003.
131. Sundström, Mikael, Rosén, Malena och Hall, Martin. En guide till mellanstatliga organisationer. Lund: Studentlitteratur, 2004.
132. Sjövik, Kristian. Demokrati bortom nationalstaten? Lund: Department of Political Science, 2004.
133. Hellström, Lennart. Brandts politiska tänkande. En studie i kontinuiteten i Brandts politiska tänkande. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2004.
134. Lindberg, Staffan. The Power of Elections – Democratic Participation, Competition and Legitimacy in Africa. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2004.
135. Bexell, Magdalena. Exploring Responsibility. Public and Private in Human Rights Protection. Lund: Department of Political Science, 2005.
136. Jerre, Ulrika. Conflicting Logics? Implementing Capacity and EU Adaptation in a Postcommunist Context. Lund: Department of Political Science, 2005.
137. Rindeljäll, Teresia. Democracy Beyond the Ballot Box. Citizen Participation and Social Rights in Post-Transition Chile. Lund: Department of Political Science, 2005.
138. Fernandez, Christian. Medborgarskap efter nationalstaten? Ett konstruktivt förslag. Lund: Department of Political Science, 2005.

139. Nilsson, Tom. Till vilken nytta? Om det lokala politiska deltagandets karaktär, komplexitet och konsekvenser. Lund: Department of Political Science, 2005.
140. Stripple, Johannes. Climate Change after the International: Rethinking Security, Territory and Authority. Lund: Department of Political Science, 2005.
141. Erlingsson, Gissur. Varför bildas nya partier? Om kollektivt handlande och partientreprenörer. Lund: Department of Political Science, 2005.
142. Strömvik, Maria. To Act as a Union. Explaining the Development of the EU's Collective Foreign Policy. Lund: Department of Political Science, 2005.
143. Niklasson, Tomas. Regime Stability and Foreign Policy Change: Interaction between Domestic and Foreign Policy in Hungary 1956-1994. Lund: Department of Political Science, 2006.
144. Hellström, Anders. Bringing Europe Down to Earth. Lund: Department of Political Science, 2006.
145. Melander, Fredrik. Lokal Forskningspolitik: Institutionell dynamik och organisatorisk omvandling vid Lunds Universitet 1980-2005. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2006.
146. Hegeland, Hans. Nationell EU-parlamentarism. Riksdagens arbete med EU-frågorna. Stockholm: Santérus Academic Press, 2006.
147. Lundquist, Lennart. Att hantera humanvetenskapens tudelning. Malmö: Liber, 2006.
148. Ahrnens, Anette. A Quest for Legitimacy. Debating UN Security Council Rules on Terrorism and Non-proliferation. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2007.
149. Alasfoor, Reyadh. The Gulf Cooperation Council: Achievements and Challenges. A Political Analysis to the Study of Regional Integration of the GCC States. Lund: Department of Political Science, 2007.
150. Hedlund, Maria. Demokratiska genvägar: Expertinflytande i den svenska lagstiftningsprocessen om medicinsk genteknik. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2007.
151. Bolin, Anna. The military profession in change – the case of Sweden. Lund: Department of Political Science, 2008.
152. Broman, Matilda. Taking Advantage of Institutional Possibilities and Network Opportunities. Analyzing Swedish Strategic Action in EU Negotiations. Lund: Department of Political Science, 2008.
153. Kalm, Sara. Governing Global Migration. Lund: Department of Political Science, 2008.
154. Rosén Sundström, Malena. Förankring av socialdemokratisk EU-politik. Med rum för demokratisk debatt? Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2008.

155. Dannestam, Tove. Stadspolitik i Malmö. Politikens meningsskapande och materialitet. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2009.
156. Knaggård, Åsa. Vetenskaplig osäkerhet i policyprocessen. En studie av svensk klimatpolitik. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2009.
157. Uçarlar, Nesrin. Between Majority Power and Minority Resistance: Kurdish Linguistic Rights in Turkey. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2009.
158. Conrad, Maximilian. Between Communication and Community. EU Constitution-Making, a European Public Sphere and the (Un-)likelihood of Transnational Political Debate. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2009.
159. Scuzzarello, Sarah. Caring Multiculturalism. Local Immigrant Policies and Narratives of Integration in Malmö, Birmingham and Bologna. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2010.
160. Strömbom, Lisa. Revisiting the Past. Israeli identity, thick recognition and conflict transformation. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2010.
161. Fägersten, Björn. Sharing Secrets. Explaining International Intelligence Cooperation. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2010.
162. Karlsson, Rasmus. Three essays on our planetary future. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2010.
163. Lundquist, Lennart. Flocken i massamhället. Den politiska ordningens villkor och uttryck. Lund: Arkiv, 2011.
164. Lundquist, Lennart. Slutet på yttrandefriheten (och demokratin?). Stockholm: Carlssons, 2012.
165. Wahman, Michael. Uniting Against Autocrats. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2012.
166. Hultén, John. Ny väg till nya vägar och järnvägar. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2012.
167. Mukhtar-Landgren, Dalia. Planering för framsteg och gemenskap: om den kommunala utvecklingsplaneringens idémässiga förutsättningar. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2012.
168. Lund, Emma. Hybrid Governance in Practice – Public and Private Actors in the Kyoto Protocol's Clean Development Mechanism. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2013.
169. Gustafsson, Nils. Leetocracy: Political participation, social network sites and inequality. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2013.
170. Persson, Anders. Defining, Securing and Building a Just Peace: The EU and the Israeli-Palestinian conflict. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2013.
171. Melander, Stina. Kassakultur i förändring. Samspelet mellan organisationskultur och administrativa reformer på Försäkringskassan. Lund: Statsvetenskapliga institutionen 2013.

172. Hildingsson, Roger. *Governing Decarbonization: The State and the New Politics of Climate Change*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2014.
173. Narby, Petter. *Time of Crisis: Order, Politics, Temporality*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2014.
174. Pettersson, Jonna. *Incalculable Community*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2015.
175. Rennick, Sarah Anne. *The Practice of Politics and Revolution: Egypt's Revolutionary Youth Social Movement*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2015.
176. Fredén, Annika. *Strategic Voting under Coalition Governments*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.
177. Edenberg, Emil. *Nothing more to see: Contestation of belonging and visibility in Russian media*. Malmö: Malmö Högskola, 2016.
178. Nielsen, Tobias D. *Words Matter in the Woods: Discourses on Deforestation in Global Climate Politics*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.
179. Ingesson, Tony. *The Politics of Combat: the Political and Strategic Impact of Tactical-Level Subcultures, 1939-1995*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.
180. Altermark, Niklas. *After Inclusion: Intellectual Disability as Biopolitics*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.
181. von Schéele, Cecilia. *The Void. Urban wasteland as political space*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.
182. Gustafsson, Sofie. *Medborgarskapande på olika villkor. Självbild, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen, 2016.



Medborgarskapande på olika villkor

Självbilder, skolkoder och syn på kunskap i den svenska gymnasieskolan

Denna bok handlar om ungas medborgarskapande, det vill säga hur ungdomar skapar sig en identitet som medborgare i ett demokratiskt samhälle, i samspel med lärare och med andra elever i skolan.

Medborgarskapandet sker dock på mycket olika villkor. Vissa elevers medborgarskapande handlar om att ständigt ställa sig frågan om ifall de är en del av gemenskapen eller inte. De får lära sig att de borde lyda och följa regler samt delta i demokratiska val vart fjärde år. Andra elevers medborgarskapande handlar istället om att de ser sig som självklara aktörer i en demokratisk gemenskap. De får lära sig att ifrågasätta, diskutera och själva ta ansvar för sitt liv och för samhället.

Efter fältarbeten i två gymnasieklasser, lyfter jag fram aspekter av medborgarskapande som samverkar i skolan. Den första aspekten handlar om hur självbilden skapas i samspel mellan lärare och elever samt känslor av skam och stolthet. Eleverna måste relatera till andras bild av dem. Elever i en IV-klass måste förhålla sig till bilden av IV-eleven som farlig, dum och skämmig, medan elever inom samhällsprogrammet måste förhålla sig till andras förväntningar av att de är smarta "pluggisar" som har lätt för att lära. Den andra aspekten handlar om skolkoder och om hur eleverna förväntas bete sig i skolan. Disciplinen verkar i IV-klassen, vilket innebär att eleverna får ständiga förmaningar om att följa regler. Governmentality råder i samhällsklassen, vilket innebär att eleverna får ta stort ansvar för sitt eget lärande. Den tredje aspekten handlar om kunskapssyn och medborgarideal. Kunskapssynen i IV-klassen handlar om att eleverna ska lära sig att minnas, förstå och tillämpa olika fakta, begrepp och procedurer. Medborgaridealet i IV-klassen är en laglydig medborgare som deltar genom att rösta i val. Kunskapssynen i samhällsklassen handlar framför allt om att eleverna ska lära sig att analysera skeenden och fenomen, samt att de ska analysera sitt eget lärande. Medborgaridealet i samhällsklassen är en aktiv medborgare som följer nyheter och deltar i en pågående diskussion om hur samhället borde vara.

