



”Inom ramarna”

**- En kritisk diskursanalys om subjektpositioner i SO-
undervisningen i årskurs 6**

Lina Karlén

**Examensarbete 2, 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2016**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: ”Inom ramarna”: en kritisk diskursanalys om subjektspositioner i SO-undervisningen i årskurs 6

Engelsk titel: “Within the framework”: a critical discourse analysis of subject positions in Social Studies in Grade 6

Sidantal: 34

Författare: Lina Karlén

Examinator: Urban Carlén

Datum: April 2016

Sammanfattning

Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) har skolan till uppgift att skapa möjligheter för eleverna att utvecklas som individer och finna sin unika egenart men samtidigt lära dem att leva efter samhällets normer. Denna studie tar sin utgång i den skärningspunkten som därmed bildas samt vilken roll det kan ha för elevernas identitetsutveckling. I Lgr11 påpekas också språkets betydelse för identitetsutveckling och därav har kommunikativa händelser och diskurser kommit att undersökas. Syftet med studien har varit att undersöka hur sociala och individuella identiteter konstrueras inom skolans kontext genom diskurser. Studien har utförts i två klasser i årskurs 6 och har begränsats till att endast undersöka SO-undervisningen, specifikt Historia. Undervisningen har observerats under två veckors tid och observationerna har även kompletterats med informella samtal med både elever och lärare. Fokus vid observationerna har legat på språkliga händelser och hur diskurser i klassrummet kan påverka sociala positioner och relationer samt vilka subjektspositioner som möjliggörs. Genom att kombinera en etnografisk studie med kritisk diskursanalys har normer och maktrelationer inom skolan och undervisningen kunnat synliggöras, vilka även de har en påverkan på identitetsutvecklingen. Dessutom har ett emancipatorisk pedagogiskt perspektiv anlagts på analysen. Inom den emancipatoriska pedagogiken eftersträvas en mer jämlik relation mellan lärare och elev som medvetandegör individens situation. Först då kan maktrelationer utjämnas och strukturer transformeras. Resultatet visar dock på att samhälleliga strukturer reproduceras i skolan och elever underordnas både innehåll och lärare. Det visar på en dubbel reproduktion där ett specifikt innehåll förmedlas och reproduceras till eleverna samt en reproduktion av eleven som underordnad både kunskaper och lärarens position.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
3. Syfte och Problemformulering	5
4. Tidigare forskning	5
4.1 Konstruktion av sociala positioner och subjektspositioner i skolan.....	5
4.2 Reglerande samtal i undervisningen.....	7
4.3 Sammanfattning.....	8
5. Teoretiska utgångspunkter	8
5.1 Etnografiska studier.....	9
5.2 Kritisk diskursanalys.....	10
5.3 Emancipatorisk pedagogik.....	11
5.4 Sammanfattning.....	12
6. Metod	13
6.1 Dataproduktion.....	13
6.2 Deltagande observationer och informella samtal.....	14
6.3 Kritisk diskursanalys: analysförfarande.....	14
6.4 Presentation av skolor.....	16
6.5 Urval och begränsningar.....	16
6.6 Validitet, trovärdighet och tillförlitlighet.....	16
6.7 Forskningsetiska principer.....	17
6.8 Metoddiskussion.....	17
7. Resultat	18
7.1 Content (innehåll).....	18
7.2 Relations (sociala relationer).....	20
7.3 Subjects (subjektspositioner).....	23
7.4 Betygens betydelse.....	26
8. Diskussion	27
9. Fortsatt forskning	32
Referenser	33
Bilagor	

1. Inledning

Inledningsvis i Lgr11 nämns skolans delaktighet i och ansvar för elevers identitetsutveckling både gällande den individuella utvecklingen och utvecklingen av att verka som en ansvarstagande samhällsmedlem. Detta ska ske både genom att eleven ska få möjlighet att finna sin unika egenart och i samband med överförandet av ett kulturarv lära sig att kunna delta och göra sitt bästa i samhällsgemenskapen (Skolverket, 2011). Det kan uppfattas som motsägelsefullt då det uppstår ett dilemma där eleven ska få utveckla sin egen identitet och själv kunna välja vem hen är eller vilka hen vill relatera till, men samtidigt måste eleven socialiseras in i samhället genom att lära sig att följa de normer som existerar. Att utveckla den egna identiteten innebär att kunna förhålla sig till sina egna värderingar, attityder, föreställningar och förhållningssätt. När eleven även ska socialiseras in i ett samhälleligt kulturmönster leder det till att eleven bör överta samhälleliga värderingar, föreställningar och förhållningssätt. Ett exempel är de grundläggande värden som det svenska samhället vilar på enligt Lgr11 (ibid.). Det är även värden som kan uppfattas som konstanta och kulturbundna (Bringlöv, 1994) och detta kulturmönster utgör därmed en ram för hur det är accepterat att vara. Beroende på hur väl eleven följer normer och kulturmönster kommer eleven ha olika möjligheter till att socialt positionera sig i samhället, vilket i sin tur påverkar både den sociala och den individuella identiteten. Den unika egenarten och personliga identitetsutvecklingen behöver således hålla sig inom ramen för vad som anses vara acceptabelt inom samhället. Dessutom ska en elev i skolan tillägna sig ämneskunskaper, vilka sedan kommer att mätas och bedömas. Med andra ord, eleven ska få finna sin unika egenart samtidigt som hen ska tillägna sig ett i förväg bestämt ämnesinnehåll och anpassa sig efter rådande normer. Det ämnesinnehåll och de normer som reproduceras inom skolan är därigenom uttryck för de socialt accepterade föreställningar om samhälle och individer som finns och det är genom dessa som subjektspositioner (se s. 10 nedan) kommer att konstrueras. Utifrån dem kan individen sedan agera som subjekt, de vill säga individen har en plats i samhället att agera ifrån. Skolan kan här ha en betydande roll för vilka möjligheter elever får att finna och själv välja subjektspostion.

Runfors (2003) problematiserar bland annat de dilemman som lärare möter när policydokument, såsom läroplanen, ska tolkas och realiseras i praktiken. Hennes studie utgår från den sociala kategorin invandrarbarn och hur denna kategori definieras samt hanteras i skolan. Hon fann att trots lärares goda intentioner att integrera eleverna blev resultatet det motsatta, då effekterna av deras agerande bland annat ledde till marginalisering och ojämlika förutsättningar i skolan. Runfors menar att det kan visa på svårigheten i att förankra policydokuments mål och ambitioner i den vardagliga praktiken. Vidare menar hon att människor tar hjälp av social kategorisering för att hantera och ordna sin omgivning som ett sätt att göra vardagen begriplig. Till dessa sociala kategorier hör även normaliseringsprocesser och makthierarkier (ibid.) som bidrar till konstruerandet av sociala positioner, relationer och subjektspostioner. På så vis kan sociala kategorier ge möjligheter att förstå sin omvärld, men samtidigt verka hindrade genom positionering. Även Gruber (2007) har studerat kategorisering av elever i skolan fast utifrån etnicitet, genus och klass och visar också på hur det i skolan rekonstrueras sociala kategorier och identiteter. Hon fann i sin studie att lärares kategorisering av elever inte definierades utifrån vilka eleverna själva ansåg sig vara utan snarare utifrån vilka lärarna ansåg dem vara eller tillhöra. Med andra ord, lärarna konstruerade elevernas identiteter utifrån sina egna föreställningar om klass, religion och etnicitet och positionerade eleverna i en subjektspostion som de nödvändigtvis inte själva identifierade sig med. Den syn som både lärare och elev har på varandra kan komma att påverka vilka möjligheter och begränsningar en elev har att agera och själv positionera sig i undervisningen, då hur något *talas om* även påverkar *synen på* det omtalade och hur det *uppfattas* av andra. Det vill säga diskursen kommer att påverka individens utrymme för handling.

Diskurs kan kortfattat beskrivas som “ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 7) och är nära förknippat med uppfattningen om att språket påverkar både vår uppfattning av verkligheten och vårt handlingsutrymme. Språket ger en representation av verkligheten men vilken betydelse verkligheten får är beroende av olika diskurser (ibid). I Lgr11 (Skolverket, 2011) ses språket som nära kopplat till identitetsutveckling och det är även i språket och kommunikativa händelser som denna studie utgår ifrån. Genom språket kommer maktrelationer till uttryck men beroende på tid och kontext kan dessa se olika ut. Inom skolan kan maktrelationer ta sig uttryck i både centralt styrda politiska reformer men även i det lokala genom texter och samtal i undervisningen. I längden kommer dessa att påverka deltagarnas handlingar, relationer, positioner, identiteter, kunskaper och blivande kunskaper. Sociala konstruktioner, såsom sociala identiteter, visioner i policydokument och uppfattningar om andra, säger något om det samhälle de används i och vad som anses vara norm och/eller accepterat av samhället. Dessa diskurser bidrar därmed, som i likhet med Runfors (2003) och Grubers (2007) studier, till hur en grupp av elever definieras utav lärare. Beroende på hur dessa konstruktioner omsätts, av både lärare och elever, i undervisningen kommer de att påverka elevernas möjligheter både i och utanför skolan. Inom undervisningens kontext kan sociala positioner och normer i samhället reproduceras eller transformeras beroende på hur de kommer till uttryck. Därmed räcker det inte att synliggöra olika sociala och individuella identitetskonstruktioner utan det behöver även synliggöras vilka makthierarkier som råder och hur eleverna har möjlighet att påverka dessa. Här kan den kritiska diskursanalysen erbjuda ett tankeförslag, ett nytt perspektiv på undervisningen, och göra lärare medvetna om hur diskurser kan ha blivit naturaliserade i undervisningen.

Utifrån detta antagande, om att det i samhället genom till exempel olika diskurser, ideologier, händelser och möten konstrueras sociala identiteter, med för dem tillskrivna värden och sociala positioner i samhället, blir det intressant att undersöka vilka som konstrueras, eller rekonstrueras, i undervisningen. Det blir särskilt intressant i ett kultur- och samhällsinriktat ämne som SO där det ingår i de olika ämnesdelarna att eleven ska lära sig *om* samhället normer och traditioner och samtidigt utveckla sin egen identitet gentemot dessa. Utgångspunkten för studien är därmed att se till hur diskurser inom skolan, specifikt inom SO-undervisningen, kan bidra till konstruerandet av elevernas identitet genom vilka subjektspositioner som konstrueras och görs tillgängliga.

2. Bakgrund

Bakgrunden till denna studie är en tidigare studie av hur gemenskaper i läromedel i samhällskunskap för årskurs 4-6 konstrueras i text (Karlén, 2015). Texterna analyserades med hjälp av kritisk diskursanalys för att synliggöra texternas ideationella, relationella samt identitetsfunktioner. Analysen visade att läroböckerna beskrev det svenska samhället som idealt och eftersträvansvärt. ”Vi-gemenskapen” föreföll utgöras av en homogen grupp som kunde beskrivas som ”etniskt svensk, heterosexuella, levandes i en kärnfamilj, tillhörandes medelklass och med goda moraliska värderingar där alla människor har ett lika värde.” (ibid., s. 21). Dessutom gavs läsaren litet utrymme att själv förhålla sig till textens innehåll, istället blev läsaren inskriven i ovan nämnda gemenskap genom att texterna genomgående använde sig av ett ”vi” och positionerade läsaren i en underordnad position där hen bör lyssna på textens vetande (jmf även Mattlar, 2008). Ur den studien väcktes intresset för hur lärobokstexter

används och bemöts i undervisningen vilket är en del av bakgrunden till föreliggande studie. En annan del är skolans samhälleliga ansvar att socialisera elever till blivande samhällsmedborgare som nämndes i inledningen och hur kategoriseringar av gemenskaper, det vill säga sociala positioner, (re)konstrueras genom diskurser. I detta kan läroböcker anses ha en avgörande betydelse då de kan ses som ett lydigt och effektivt verktyg för styrande makter att forma elevers identiteter och världsbilder för att själva kunna behålla sin maktposition (Karlsson, 2011). Dessutom påpekar Karlsson att läroböckernas innehåll lärs ut i en institutionaliserad process under lång tid och når därmed många elever som inte har utvecklat en tillräcklig analytisk-kritisk förmåga för att distansera sig texten. Dock bör inte läroboken ses som det enda medlet som påverkar elevernas identitet och världsbild och för föreliggande studie innebär det att undersöka den sociala praktiken och de diskurser som råder inom skolan och i undervisningen.

Den här studien tar sin utgång i skärningspunkten mellan skolans uppgift att utbilda eleverna, utveckla dem som individer och lära dem att leva efter samhällets normer samt vilken roll det kan ha för elevernas identitetsutveckling. Som fortsättning på nämnda studie av Karlén (2015) kommer därför den diskursiva och sociala praktiken att undersökas, det vill säga hur diskurser blir realiserade i den vardagliga praktiken i klassrummet. I klassrummets kontext finns en möjlighet att möta föreställningar och diskurser från samhället, från skolan som institution och från eleverna för att se hur de gestaltas genom interaktion mellan lärare och elev. Optimalt hade varit att inom denna studie även analysera de skrivna texter som förekommer i samband med undervisningen, såsom kursplan, läroböcker, övriga läromedel och eventuella lokala texter som lärarna kan utgå ifrån, men dessvärre ryms inte en djupare textanalys av det slaget inom denna studie. Istället får tidigare studier som visar på hur läromedel bidrar till konstruktioner av sociala gemenskaper stärka upp avsaknaden av en analys på textnivå. Nedan följer en kort beskrivning av relevanta tidigare studier där texten har varit i fokus för att visa på hur skrivna texter inom skolan kan reproducera normer, sociala positioner och subjekspositioner.

I rapporten *"I enlighet med skolans värdegrund?"* (Skolverket, 2006) analyseras 24 olika läroböcker i ämnen biologi/naturkunskap, religion, historia och samhällskunskap utifrån fem olika aspekter. Läroboksgranskningen utgår från skolans värdegrund och de fem aspekterna som används för analysen är etnisk tillhörighet, kön, sexuell läggning, religion/trosuppfattning och funktionshinder. Varje aspekt har granskats av forskare med specialkompetens inom respektive aspekt. Skolverket ger avslutningsvis deras sammanfattade bedömning av det framkomna resultatet där de problematiserar de uttryck för stereotyper och normaliteter som forskarna ger exempel på. Bland annat framställs heterosexualitet som allmän rådande norm medan homo- och bisexualitet framställs som annorlunda och problematiska. Detsamma gäller för funktionshindrade personer som till största del nämns som avvikande alternativ i sammanhang som explicit handlar om just funktionshinder. På så vis döljs människan bakom ett funktionshinder eller en sexualitet. När läroböcker skriver fram ett "vi" som är heterosexuellt och utan funktionshinder kan elever som identifierar sig som funktionshindrade eller som homo- eller bisexuella känna sig exkluderade eller diskriminerade. Dessutom framställs muslimer generellt sett ofta i samband med terroristhandlingar, det finns en manlig dominans överlag och i skildringar av krig och konflikter ges ofta en stereotyp bild av män. Även etniska minoriteter beskrivs till största del på ett ensidigt sätt och läroböckerna brister i framställningen av kulturell mångfald. Skolverket menar på att det kan leda till att elever som själva identifierar sig med grupper som exkluderas helt eller ges en bristfällig bild får svårt att känna igen sig i läroböckerna. Dessutom verkar ensidiga beskrivningar av olika grupper mot skolans värdegrund och motverkar arbetet mot främlingsfientlighet, mobbning och tolerans. Rapporten

avslutas med en problematisering av läroboksproduktion, läroboksanvändning och den bredd av läromedel som används i undervisningen. I problematiseringen nämns också lärarens betydelse genom pedagogisk grundsyn, kunskapssyn och hur läraren ser på sin lärarroll. Selander (1994) påpekar att undervisning baserad på texter både informerar och övertygar om vad som är sant och riktigt. Dessutom verkar de också normerande genom att peka ut vad som är väsentligt och sätter en ram för kommande prov enligt Selander. Hur läraren väljer att arbeta med läroboken, vilken betydelse den tillskrivs och hur mycket av undervisningen som kompletteras med andra läromedelsmaterial påverkar också undervisningen. Dessutom möter lärare heterogena grupper sett utifrån ovan nämnda aspekter som bemöter innehållet på olika sätt. Kort sagt kan det sägas att Skolverket (ibid.) belyser och legitimerar lärobokens betydelse för identifiering och igenkänning men påpekar samtidigt att en läroboksgranskning inte är nog för att se till hur elever identifierar sig med framskrivna sociala identiteter. Som tillägg utifrån denna studie är inte en läroboksgranskning nog för att se vilka sociala positioner som möjliggörs eller förhindras genom undervisningen då en granskning av enbart färdigproducerad text inte ger en bild av vad som händer i mötet mellan lärare-text-elev.

En läroboksanalys kan ändå visa på hur samhällseliga diskurser kan ta sig uttryck. Eilard (2008) har granskat aspekter utav samhällsidentiteter i skolans läseböcker. Hon menar att samhällseliga diskurser bland annat kommer till uttryck i skolan och genom skolböcker. Hon nämner också språkets betydelse och att språket både bidrar till förståelsen och utformningen av verkligheten. I de undersökta läseböckerna finns det en tydlig upprepad idealisering av den svenska/västerländska kulturen som även utgör normen och definierar vad som anses vara normalt och eftersträvansvärt. Eilard menar att även om diskursen har blivit mindre öppen med rasistiska uttryck så finner hon även i de nyare böckerna en typ av vardagsrasism. Diskurser kan förändras över tid men de verkar ändå normgivande:

Om vi från olika håll regelbundet matas med likartade diskurser, kan en viss livsstil, social position eller samhällsordning, komma att uppfattas som normal och socialt eftersträvansvärd, medan andra identiteter och levnadssätt framstår som avvikande och i mindre grad önskvärda eller begärliga” (s. 20).

Med detta menar Eilard att det i diskurser bevaras eller (åter)skapas föreställningar om identitetsaspekter såsom etnicitet, genus, sexualitet, barndom och vad som anses vara manligt respektive kvinnligt. Vidare menar hon att de identiteter vi tillskrivs av andra påverkar självuppfattningen, alltså hur vi själva väljer att se oss. Den här bakgrunden vill visa på att det finns ett behov av att undersöka hur framskrivna diskurser, i till exempel läromedel, kommer till uttryck i undervisningen.

3. Syfte och problemformulering

Studien syftar till att undersöka identitetskonstruktioner, med andra ord till att både synliggöra sociala positioner och relationer samt att undersöka vilka subjekspositioner som erbjuds, i samband med SO-undervisningen i årskurs 6. Detta då identitetsutveckling till stor del handlar om vilka positioner som möjliggörs respektive omöjliggörs för individen utifrån vad som anses vara socialt acceptabelt i samhället och där skolan som institution har betydelse för hur dessa konstrueras.

För att kunna svara på det övergripande syftet har tre frågor formulerats som en hjälp för att se på olika sociala och diskursiva aspekter av undervisningen och hur de kan medverka vid identitetskonstruktioner:

- Vilka sociala positioner och relationer konstrueras i SO-undervisningen?
- Vilka sociala positioner möjliggörs respektive omöjliggörs för eleverna i undervisningen?
- Vilka subjekspositioner konstrueras i undervisningskontexten?

4. Tidigare forskning

I bakgrunden till denna studie nämndes lärobokens roll för elevernas identitetsskapande. Dock förekommer inte läroböckerna enskilt i skolan, utan de är endast en del av skolan som helhet. Stor del av skolans tid tas upp av interpersonella relationer och i dessa möten förekommer också diskurser som bidrar till identitetsskapande. Nedan kommer tidigare forskning om detta att behandlas.

4.1 Konstruktion av sociala positioner och subjekspositioner i skolan

Gruber (2007) har i sin etnografiska studie på en högstadieskola undersökt hur sociala kategorier (kan förstås som både sociala position och subjeksposition beroende på vad de relateras till) konstrueras utifrån etnicitet och hur de kan relateras till kön och klass. Genom att studera hur idéer om kultur och nationellt ursprung kom till uttryck och fick betydelse i lärares tal, handlande och interaktion med elever synliggör hon olika föreställningar om kulturskillnader, kön, bostadsområde och klassbakgrund. Gruber utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och anser att människor inte är svenskar eller invandrare utan det är kategorier som individer tillskrivs. Dock menar hon att när skillnader görs utifrån kategorier såsom svensk respektive invandrare så kommer det påverka individens handlande och i slutändan ha betydelse för eleverna och deras tillvaro i skolan. Hennes inledande syfte var att se hur etniska och nationella identiteter konstruerades i skolans miljö men under studiens gång kom hon att inse att det inte talades om etniska identiteter i den bemärkelsen. Istället kategoriserades eleverna utifrån gränsdragningar beroende på vem som ansågs tillhöra "svenska elever" eller "invandrarelever". De tilldelade identiteterna var beroende av föreställningen om vad som var likt respektive olik, där det som ansågs olik eller annorlunda ofta förknippades men en annan kultur. Hon kom också fram till att hur eleverna identifierades av lärarna även var beroende av vilket sammanhang de befann sig i och att andra kategoriseringar, så som kön och klass, även verkade som skiljemarkörer i differentieringen av eleverna. Gruber lyfter den kategoriseringspraktik som sker i skolan till en samhällelig nivå då

hon menar att den betydelsen kategoriseringen får för de inblandade individerna/eleverna även bidrar och stärker maktrelationer och sociala ordningar. Dessutom menar hon att skolans roll som socialisationsagent i samhället och som en institution där det ständigt pågår sociala interaktioner medför en betydande roll för hur skillnadskonstruktioner påverkar människor på både individ- och samhällsnivå.

I studien framkommer att skolans konstruktioner utifrån skillnader i form av etnicitet, klass och kön konstruerar en rad olika kategoriseringar som till exempel "invandrarkillar", "ovanlig romsk elev" och "svenska elever". Även inom dessa kategorier kunde en hierarkisk ordning anas genom att till exempel en elev som ansågs vara både "invandrarelev" och "mönsterelev" hade mer att säga till om i ett undervisningssammanhang än en elev som var "invandrarelev" och "bråkstake" (Gruber, 2007). Olika kombinationer av de konstruerade elevidentiteterna värderas på olika sätt där etnicitet, kön och skolprestation kopplades samman och påverkade den individuella elevens handlingsutrymme. Gruber (ibid.) belyser även den toleransdiskurs (jmf Karlén, 2015 och Eilard, 2008) som skolan eftersträvar att förmedla och menar att skolan i sitt arbete för rättvisa och jämlikhet måste ta sociala relationer i dess vidare betydelse i beaktande. Utan insikter om maktaspekter i sociala relationer, och hur de kommer till uttryck i bland annat skolan, kommer skolan snarare producera ojämlikheter istället för att skapa lika möjligheter för alla. Avslutningsvis diskuterar Gruber hur kategorisering och särskiljande av elever får betydelse för eleverna i den vardagliga praktiken. Hon menar att differentieringen av eleverna påverkar hur eleverna uppfattas, hur de tillåts vara och vilket bemötande de får och därmed gör särskiljandet något med eleverna.

En liknande studie har utförts av Runfors (2003) där hon på tre grundskolor undersökt hur invandrabarn definieras och kategoriseras i skolan samt vilka villkor och konsekvenser det innebar för dem. Hon lyfter också fram att lärare i skolans verklighet ställs inför ett dilemma när de ska tolka policydokument och förverkliga dess intentioner. Hon påpekar att skolan är en institution som överför beteendemönster, normer och värden och följaktligen kan visa på vad som anses vara normalt och avvikande, önskvärt och icke-önskvärt, samt vilka ideal om individer och samhälle som finns. Dessutom kan de heterogena grupper som finns inom skolan avspegla samhällsgrupper och därmed kan samhällsfrågor och maktrelationer observeras och problematiseras. Runfors intresserar sig främst för sociala relationer i skolan och lyfter fram social kategorisering som ett sätt för människor att hantera sin omgivning. Genom sociala kategorier kan likheter och olikheter urskiljas som underlättar hantering av variation i vardagen, men kategoriseringen påverkar också våra uppfattningar om oss själva och om andra. Hon menar på att kategoriseringar med dess tillskrivna egenskaper och tillhörande sociala positioner påverkar omgivningens sätt att bemöta och behandla individer som de anser tillhöra den specifika kategorin. Om det finns motsättningar mellan tillskriven identitet och självbild kan spänningar uppstå som begränsar och styr elevens identitetsutveckling. En individ kan alltså komma att förändra sig utifrån omgivningens krav och förväntningar samt av hur de blir definierade av andra.

Runfors (2003) beskriver skolpersonalens uppmärksamhet mot, och ambition med, kategorin invandrarelever utifrån *frikoppling*, *formning* och *infogning*. *Frikoppling* handlar om hur skolpersonal hanterade begreppet "kulturell mångfald". I dåvarande läroplanen Lpo94 sågs kulturell mångfald som en resurs och något som alla ska respektera och leva med, men vad som är kulturell mångfald eller kultur framgick inte. Detta är fortfarande aktuella begrepp och står även kvar i den nuvarande läroplanen. Lärarna i studien fokuserade dock sällan på det som en resurs utan istället riktade de in sig på att de erfarenheter och kompetenser som de ansåg elever med icke-svensk bakgrund och kultur saknade. Kulturbegreppet kom av lärarna att delas upp i

form av ”pluskultur” och ”minuskultur”. Den föregående kunde vara sådant som ansågs vara annorlunda men acceptabelt, till exempel dans, mat och kläder, medan den senare var delar av kulturen som ansågs verka hindrade för individen och kollidera med samhällets dominerande värderingar. Ambitionen var att forma elever som självständiga reflexiva individer som själva kunde göra fria och medvetna val. Det ledde till ett ideal där målet var att eleverna kunde vara rationella gentemot sin bakgrund och sina identifikationer för att bli oberoende och fria individer. Samtidigt var *formning* en del av vardagen i skolan i bemärkelsen att skolpersonalen aktivt arbetade för att ge invandrareleverna de kompetenser och kunskaper de behövde för att bli integrerade i samhället. Främst riktade lärarna in sig på svenska språk- och kulturkompetenser vilket Runfors menar gjorde att invandrareleverna alltid blev definierade utifrån fel och brister samt jämförda med ”svenska barn”. Eleverna blev så att säga formade in i ett ideal. *Infogning* handlar om lärarnas arbete med kollektivet, det vill säga både skolans faktiska gemenskap och framtida föreställda gemenskaper. Runfors sammanfattar skolpersonalens arbete som ”att försöka inlemma individer i samhällsgemenskapen, att verka för individers delaktighet i samhället och att försöka lägga grunden för samhällelig sammanhållning.” (s. 237). Det svenska språket kom här att verka sammanhållande för att uppnå en individbaserad och utjämnad gemenskap vilket ledde till att enlighet och likhet kom att användas synonymt med jämlikhet. Dock kom nämnda projekt, att först frikoppla eleverna från gemenskap för att sedan kunna forma dem och till sist infoga dem i en ny gemenskap, inte att främja integrering utan snarare bidra till marginalisering. När invandrareleverna blev definierade genom hur de var annorlunda blev de osynliggjorda som individer vilket minskar deras handlingsutrymme. Istället för att verka integrerande kom frikoppling, formning och infogning att verka särskiljande, bidra till en statushierarki och skapandet av en social position som invandrarelever.

Runfors (2006) förtydligar och problematiserar skolans ambition att forma och fostra fria individer i ”*Fostran till frihet?*” (SOU 2006:40) där hon påpekar att ”tanken om en fri individ bortom omvärldspåverkan förutsätter just påverkan.” (s. 152). För att uppnå idealet krävs att skolan kan skapa individer som fritt kan välja och påverka sin livsstil och framtid men samtidigt måste dessa val göras inom samhällets dominerande normer. Det kan därför anses finna mer eller mindre passande val, och dessa påverkar individens plats i samhällsgemenskapen. Runfors menar att detta leder till strukturellt diskriminerade ordningar, även om intentionen var att öka individers möjligheter till fria val, vilka omsätts i handlingar inom skolans praktik. De handlingarna kräver individer som upprätthåller dem men samtidigt skapar det möjligheter för individerna att påverka detsamma om de är medvetna om dem. För det är först när sociala handlingar som leder till strukturellt diskriminerade ordningar synliggörs som det går att förändra samma ordningar.

4.2 Reglerande samtal i undervisning

Chouliaraki (1998) använder sig av Faircloughs kritiska diskursanalys och Bernsteins teorier om en pedagogisk diskurs för att inom skolan studera hur den progressiva pedagogiken påverkar individuella lärare och elevsamtal. Hon utgår från den progressiva pedagogikens tanke om att ”individualized talk” ger lärare utrymme att interagera med varje enskild elev och anpassa undervisningen utifrån den aktuella elevens behov. Dock anser Chouliaraki att ”individualized talk” inte leder till ökad förståelse hos eleverna utan snarare fyller en reglerande egenskap, genom kontroll av elevernas aktivitet, och leder till en pedagogik som fokuserar mer på utförandet av standardiserade uppgifter än ämnesförståelse. Genom att kombinera tidigare nämnda två ramverk på klassrumsempiri undersöker hon vilka reglerande egenskaper som konstrueras i interaktionen mellan lärare och elev. Skolan ses här som en institution och som en historisk och kulturell kontext där den sociala praktiken påverkas av regler och traditioner.

Chouliaraki menar att genom tal och handling i skolans sociala praktik kommer både klassrumsidentiteter och vad som anses vara pedagogisk kunskap att formas. Studien fokuserar både på ämnesinnehåll och typer av sociala relationer och identiteter som utvecklas i särskilda undervisningssituationer. En slutsats är att diskurserna i klassrumskontexten speglas av ett försök att utjämna gränsen och maktrelationen mellan lärare och elev genom att framhäva elevernas egna tankar om sitt arbete. Samtidigt verkar diskursen reglerande genom hela tiden fokusera på att eleverna gör sina uppgifter snarare än att de förstår principen bakom uppgifterna. Dessutom synliggör Chouliaraki ett samtalsmönster som baseras på ett lärarkontrollerat IRE-mönster (läraren **I**niterar en fråga, eleverna **R**esponderar och läraren **E**valuerar elevsvaren) vilket leder till en relation mellan lärare och elev där läraren vidmakthåller sin maktposition som kunskapsvetande.

4.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar den tidigare forskningen på svårigheten att omsätta ord i handling. Även om det i styrdokument framgår tydliga mål om att skolan ska eftersträva jämlikhet, tolerans och mångfald så nämns det inget konkret om hur det ska uppfyllas, utan lärarna får själva försöka realisera dem. Detta kan skapa problem för lärarna i det heterogena klassrummet där mångfald ska bejakas och elever ska ges möjligheter att finna sin egen identitet men samtidigt formas in i samhället. Den tidigare forskningen visar därmed också på komplexiteten i den sociala praktiken där till exempel lärares kategoriseringar och språkbruk påverkar både deras uppfattning av och deras bemötande mot eleverna. I längden kan det komma att påverka elevernas syn på sig själva och deras handlingsmöjligheter. Pedagogiska reformer och teorier kan också vara styrande i undervisningen och således verka hindrande för eleverna.

5. Teoretisk utgångspunkt

Studien tar avstamp i Faircloughs kritiska diskursanalys som kan ses som både en metod och som en teori. Inom den kritiska diskursanalysen förespråkar Fairclough (2003) att den textanalys som utförs kombineras med någon form av etnografisk ansats för en djupare förståelse för hur diskurser kommer till uttryck i den levda praktiken. Han menar att text, diskurs och social praktik ömsesidigt påverkar varandra och de kan därför inte studeras var för sig för att ge en helhetsbild av hur till exempel gemenskaper formas. Diskurser är bara en del av den sociala praktiken och att reducera all social praktik till en diskurs eller ett språkbruk är således inte heller produktivt enligt Fairclough (se avsnitt 5.2 nedan). I likhet med Eriksson (2009) kommer därmed den kritiska diskursanalysen kombineras med en etnografisk ansats för att kunna studera den sociala praktiken på ett djupare plan än det grammatiskt språkliga. Kombinationen av etnografisk studie och kritisk diskursanalys möjliggör därigenom en analys av både den sociala praktikens diskursiva moment och icke-diskursiva moment såsom kroppsspråk, reaktioner, rörelser och maktrelationer (ibid.).

För att kunna analysera samhällsliga konstruktioner utifrån flera dimensioner förordar Fairclough (2003) att den kritiska diskursanalysen också kombineras med andra teorier. I denna studie kommer därför Faircloughs fråga om diskurser som reproduktion eller transformation av samhällsstrukturer kombineras med ett emancipatoriskt perspektiv. Det emancipatoriska perspektivet och begreppet emancipation fungerar här som en precisering av Faircloughs teori om diskurser som reproducerande eller transformerande. Nedan redogörs för de teoretiska

antaganden som studien utgår från samt hur de relateras till denna studie. Hur diskursanalysen och de etnografiska studierna tillämpas praktiskt beskrivs närmare under metodavsnittet.

5.1 Etnografiska studier

Johansson (2010) beskriver etnografiska studier som en metod som i bästa fall ger en mångtydig och komplex bild av vardagslivet. Ambitionen med etnografiska studier är att genom att studera människor, miljöer och handlingar som till en början kan ses som självklara, kan denna "självklarhet" omvandlas till något mångtydigt som ger möjligheten att förstå och förklara vardagslivet som struktur och process. Vidare menar Johansson att det ofta finns dubbla målsättningar med etnografiska studier. Det handlar både om att försöka ge en mångfacetterad och detaljerad bild av den sociala verkligheten inom en avskild kultur samt att med hjälp av teori synliggöra och studera centrala mekanismer och dynamiker. En central tanke är att genom att studera ett mikrosamhälle kan man få kunskaper som går att applicera på samhället i stort. Det vill säga det finns ett antagande om att de strukturer och processer som syns på mikronivå även verkar på makronivå. I utbildningsvetenskapliga och pedagogiska sammanhang har detta inneburit studier som syftar till att analysera olika praktiker och maktmönster i skolan. Analyser inom etnografiska studier handlar ofta om just makt, ideologi och kulturell ordning, varpå Johansson menar att valet av en etnografisk ansats visar på en specifik inställning till frågor som rör makt, kritik och praktik. Föreliggande studie kan även anses verka som en kritisk etnografi då det finns en ambition att synliggöra maktrelationer och delvis se till relationen mellan skola och samhälle. En skillnad mellan konventionell etnografi och kritisk etnografi är att den senare inte bara syftar till att beskriva vad som är utan även ställa frågan om hur eller varför det kan vara så och därmed utmana det för-givet-tagna i mänskliga verksamheter (Dovemark, 2008). En kritisk etnografi är både tolkande och emancipatorisk genom dess vilja att visa på underliggande mening och förståelse som kan döljas, eller vara inbyggda, i det vardagliga sociala och kulturella livet (ibid.). Hit hör exempelvis normer och språkbruk som leder till exkludering eller förhindringar av handling, vilket är delar som kommer behandlas i föreliggande studie.

Eriksson (2009) påpekar att etnografiska studier inte försöker ge svar på frågor om vad som är rätt eller fel att göra eller bidra med en modell för hur man bör gå tillväga inom ett specifikt område. En etnografisk studie försöker snarare synliggöra praktiska förhållanden och eventuella konsekvenser i den levda praktiken. På så vis kan en etnografisk studie till exempel bidra med kunskap om meningsskapande i klassrumsinteraktionen, eller som i föreliggande studie synliggöra identitetsskapande processer. Genom att studera den diskursiva praktiken i ett klassrum kan kunskap om hur diskurser konsumeras, produceras, formuleras och transformeras mellan lärare och elev uppnås. Den etnografiska studien kan även bidra till att se vilka konsekvenser och effekter detta får i form av motstånd, acceptans eller anpassning i den sociala praktiken (ibid.). Johansson (2010) uppmärksammar att det finns få skoletnografiska studier som belyser eleverna som aktörer och aktiva deltagare i det sociala samspelet. Han menar att det finns en ambition att frilägga och analysera hur makt reproduceras men att eleverna oftast ses som offer för opåverkbara strukturer. För att komma åt detta krävs teorier och tankar om förändring i kombination med en känslighet för den komplexa sociala verkligheten (ibid.). I föreliggande studie kommer eleverna ses som aktörer men det är graden av aktivitet och möjligheterna till påverkan som studeras.

Även Kullberg (2014) nämner teorimedvetenhet som en grundläggande egenskap för en etnografisk forskare. Hon menar att teori och metod i en etnografi är beroende av varandra och verkar parallellt när praktik och teori integreras under fältstudier. Det teoretiska perspektivet

verkar så att säga vägledande under det praktiska arbetet med studien. Därmed kan en teori bidra med en riktning åt vad som ska observeras eller vilka frågor som ska ställas. Kullberg påpekar dock att en teoretisk känslighet är viktig, med vilket menas att händelser bör kunna observeras och dokumenteras utan att de ses genom i förväg bestämda antaganden. För denna studie innebär det att diskurser i klassrummet inte observeras utifrån bestämda föreställda sociala kategorier utan att det finns en reflexivitet mellan teori och praktik. Diskurserna kommer istället undersökas utifrån funktion och effekt med hjälp av kritisk diskursanalys.

5.2 Kritisk diskursanalys

För att förstå teorin bakom den kritiska diskursanalysen ska det först förtydligas att Fairclough definierar diskurs på två skilda sätt. Dels som ett abstrakt begrepp för språkbruk, eller en kommunikativ händelse, och dels som en bestämd diskurs som går att skilja från andra diskurser, till exempel en feministisk diskurs (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Fairclough (2015) belyser även relationen mellan språk och makt och talar om *makt i diskurs* och *makt bakom diskurs*. *Makt i diskurs* handlar om hur maktrelationer konstrueras mellan deltagare i en kommunikativ händelse, där deltagare med makt kan styra och begränsa övriga deltagares uttalanden och handlingar. Fairclough nämner tre olika typer av begränsningar (ibid., s. 76):

- *contents*, on what is said or done;
- *relations*, the social relations people enter into in discourse;
- *subjects*, or the 'subject positions' people can occupy.

Dessa tre överlappar till viss del varandra men det kan underlätta att särskilja på dem för att synliggöra vem som har möjlighet att styra eller kontrollera den kommunikativa händelsen. *Contents* handlar med andra ord om vem som bestämmer innehållet och kan till exempel innebära vem som anses ha rätt att ställa frågor eller ge order. *Relations* och *subjects* står i nära förbindelse till varandra, men medan den senare handlar om vilken subjektsposition en deltagare kan inta handlar *relations* om relationen mellan olika deltagare och sociala positioner. En subjektsposition bidrar alltså med en plats att förstå omvärlden ifrån, men den bidrar också till vilka möjligheter som ges till olika sätt att vara och agera. På så vis kommer diskurser att både forma och ta sig uttryck genom subjektspositionen. Sociala relationer påverkar också handlingsmöjligheterna för individen genom till exempel makthierarkier. Ifall nämnda begränsningar utförs systematiskt kan de även verka på en strukturell nivå och som *makt bakom diskurs*.

Makt bakom diskurs fokuserar mer på diskurser som bidrar till den sociala ordningen, i till exempel sociala institutioner, och hur dessa är konstruerade av bakomliggande maktstrukturer (Fairclough, 2015). Hit hör blandat begreppen ideologi och hegemoni. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver Faircloughs uppfattning av ideologier som betydelsekonstruktioner vilka i praktiken bidrar till produktion, reproduktion och transformation av dominans- och maktrelationer som till exempel klass eller kön. Ideologi verkar därmed i de betydelseproduktionsprocesser i vardagen som har en viktig roll i upprätthållandet av den sociala ordningen. Fairclough (2015) menar att ideologiska uttryck i diskurser ofta är naturaliserade och uppfattas som sunt förnuft, det är enkelt uttryckt saker som tas för givna. När ideologiska uttryck förblir osynliga och anses vara sunt förnuft fungerar de som mest effektivt. Därmed kan ideologi ses som en bakomliggande kraft som har funktionen att stabilisera eller reproducera maktpositioner.

Enligt Fairclough (2003) hör ideologi och hegemoni samman då "(s)eeking hegemony is a matter of seeking to universalize particular meanings in the service of achieving and maintaining dominance, and this is ideological work." (s.58). Hegemoni är alltså inte något stabilt utan bör ses som förvandlingsprocess där betydelseförhandlingar och maktrelationer ingår (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Fairclough (1992) nämner även begreppet i ett utbildningssammanhang där han menar att i relationen mellan lärare och elev kan hegemoni snarare ses som en form av dold transformation där läraren kan utöva kontroll genom vilken diskurs som tillämpas i skolsituationen. Kontrollen sker inte genom direkta order eller tvång utan mer genom indirekta önsknings- och förslag för att på så vis vinna elevernas medgivande i den aktuella diskursen och betydelseförhandlingen. Maktrelationen påverkas även av hur lärare reagerar, både kroppsligt och verbalt, på elevernas uttal eller agerande. Det blir därmed ett sätt att upprätthålla den hegemoniska ordningen och sin egen ledarposition. För föreliggande studie innebär det att se till vilka maktordningar som (re)konstrueras eller befästs i klassrummet och hur ideologier tar sitt uttryck i klassrumsmiljön. Även om människor redan i förväg är positionerade i hur de deltar i sociala sammanhang menar Fairclough (2003) att människor samtidigt är sociala agenter som agerar och förändrar. Med det menas att människor blir påverkade av sociala konstruktioner och reproducerar dessa men samtidigt har de möjlighet att själva påverka och transformera de sociala konstruktionerna. Varje individs identitetsutveckling kan därmed ses som både anpassning och/eller en process som kan leda till förändring. I skolans kontext blir denna identitetssyn intressant då som tidigare nämnt elever både ska socialiseras in i samhället och finna sin unika egenart enligt Lgr11 (Skolverket, 2011). Fairclough (1992) menar att rollen som lärare respektive elev och relationen dem emellan är en kärna i utbildningssystemet som bygger på ett konsistent samtalsmönster för att den relationen ska upprätthållas. Denna studie kommer därför främst fokusera på dessa roller och hur de konstrueras i undervisningen. Framför allt kommer samtal mellan lärare-elev analyseras och hur de reproducerar eller ifrågasätter rådande hegemoniska ordningar.

Fairclough (1992) menar att diskurser verkar på tre nivåer; som text, diskursiv praktik och social praktik, vilka har ett dialektalt förhållande till varandra. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att målet med kritisk diskursanalys är "att kartlägga förbindelserna mellan språkbruk och social praktik. Fokus läggs på de diskursiva praktikernas roll i upprättandet av den sociala ordningen och i social förändring." (s. 76). En kommunikativ händelse verkar därmed reproducerande eller ifrågasättande och fungerar därmed även som en social praktik. Eftersom studien ämnar att främst undersöka vad som sker i klassrumskontexten och mellan lärare och elev är det främst den sociala praktiken och dess processer av text och diskurs som är relevanta. Därmed skiljer sig studien till viss del från den kritiska diskursanalysens intresse för sociolingvistik. Alla nivåerna anses dock relevanta för förståelsen av hur diskurser omsätts men i denna studie kommer de skrivna texterna inte analyseras utifrån ett sociolingvistiskt perspektiv (se avsnitt 2 ovan). Istället ligger fokus på hur diskurser omsätts och antingen reproduceras eller transformeras i den sociala praktiken. Textnivån kommer därmed bestå av "talad text", inklusive gester, ansiktsuttryck och rörelser då dessa extra element ses som nödvändiga för att förstå den talade texten (Fairclough, 2015). För att kunna synliggöra hegemoniska processer i undervisningen kommer tankar och begrepp från den emancipatoriska pedagogiken att användas.

5.3 Emancipatorisk pedagogik

Det emancipatoriska perspektivet inom utbildning bygger på tankar och frågor om frigörelse, sociala orättvisor, autonomi och konstruktion av den egna identiteten. Inom den kritiska pedagogiken ses emancipation som en process där frigörelse från yttre förtryck gradvis uppnås genom bildning av individer och en transformation av samhället (Tur Porres, Wildemeersch &

Simons, 2014). Freire (1996) var en av de första pedagogerna att diskutera emancipation och utbildning och han talar i stora drag om två olika typer av utbildning, *the banking concept of education* och *the problem-posing education*. Den föregående är en metod för att tämja tänkande enligt Freire, då den går ut på att upprätthålla rådande förhållanden i samhället genom att förmedla kunskap till eleverna. Eleverna ses med andra ord som människor i behov av kunskap och den kunskapen förmedlas till dem via lärarna, kunskapsbärarna. På så vis blir eleverna reducerade till endast mottagare av kunskap med uppgiften att lyssna och lagra. Freire menar att denna typ av undervisning leder till att eleverna blir passiva och att den utbildade individen är den som har anpassat sig till den dominerande strukturen i samhället. Säfström (2011) påpekar också konsekvenserna av att se utbildning som ett sätt att skola in människor i samhället och menar att det leder till "the control of reality as status quo through schooling" (s. 202). Han menar därför att utbildning utan emancipation inte är någon utbildning utan snarare en kontrollfunktion. Istället förespråkar Freire (ibid.) den senare metoden där kunskap ses utifrån elevens livssituation, erfarenheter och behov. Målet blir att medvetandegöra genom att problematisera. För detta lyfter Freire fram dialogen som metod då "dialogue cannot be reduced to the act of one person's "depositing" ideas in another, nor can it become a simple exchange of ideas to be "consumed" (1996, s. 70). Med detta menar han att i dialogen namnges och delas erfarenheter och kunskap och ingens syn är mer rätt än den andra. Utbildning blir därmed till en fråga om att utgå från eleven och tillsammans organisera och lära om det som eleven vill veta mer om. På så vis ses både elever och lärare som delaktiga i kunskapsproduktionen och det är via dialogen som de blir medvetna om sin egen roll i rekonstruktionen av verkligheten.

Freire (1996) belyser också relationen mellan lärare och elev. I en dialogisk undervisning har läraren till uppgift att låta eleven själv finna sin lösning men samtidigt bidra till detsamma. Eftersom undervisningen är dialogisk har både lärare och elev rätt att medverka till valet av innehåll. Alltså, även om undervisningen utgår från eleverna är det lärarens uppgift att se problemet utifrån ett större perspektiv och eventuellt komplettera med områden som anses nödvändiga. Det kan till exempel vara ett område som behövs för att koppla samman elevernas önskan med läroplanens krav. För denna studie kan Freires tankar om banking education samt den dialogiska problembaserade undervisningen användas för att belysa elevernas respektive lärarnas roller i klassrummet. Implicit i de olika sätten att se på undervisning finns även två olika synsätt på elevens roll. Antingen som passiva mottagare eller som medskapare med möjligheter att påverka sin egen sociala position både i klassrummet och i samhället. Freire anser att den sociala verkligheten inte bara existerar av sig självt utan är ett resultat av mänsklig handling och därmed kan den förändras via mänsklig handling. Skolan kan ses som en social verklighet där samhälle och individ möts och utbildningen fungerar då som reproducerande och/eller transformerande för både individens individuella identitet och för den sociala identiteten.

5.4 Sammanfattning

Föreliggande studie antar en kritisk etnografisk ansats för att synliggöra diskurser som i den vardagliga praktiken tas för givna. Genom att vara en del av den levda praktiken skapas möjlighet att se bakom det som sägs och försöka förstå vilken betydelse olika diskurser får i ett konkret sammanhang. Till det kommer Faircloughs teorier om ideologi och makt användas för att visa på hur diskurser kan verka som sunt förnuft och bli naturaliserade. En ambition är att kunna belysa elevernas roll som deltagare i undervisningen och se till hur de själva bidrar till konstruktioner av sociala positioner och sin egen subjektsposition.

Ett syfte med den kritiska diskursanalysen är att undersöka diskurserna och därigenom se vilka mönster det finns och hur de socialt påverkar verkligheten (Winther Jørgensen & Phillips,

2000). Studien kommer inte att utgå från i förväg bestämda kategorier och därefter se hur de definieras genom diskurser. Istället är det diskurser i form av diskursiv och social praktik som står i fokus, med andra ord finns en öppenhet gentemot vilka sociala positioner, relationer och subjektpositioner som konstrueras i undervisningskontexten. Etnografiska studier har ingen ambition att ge svar på vad som bör göras eller vad som är rätt eller fel och det är inte heller ett mål med denna studie. Snarare kommer den etnografiska ansatsen användas för att främmandegöra naturaliserade diskurser och handlingar i klassrummet, för att på så vis kunna synliggöra dem. Valet att kombinera kritisk diskursanalys med en etnografisk ansats och ett emancipatoriskt perspektiv motiveras också genom att de har ett gemensamt intresse i att medvetandegöra olika villkor i interaktionen mellan olika aktörer. Hegemoni, makt och motstånd är grundläggande begrepp inom dessa teoretiska utgångspunkter. Den kritiska diskursanalysen bidrar med teori och metod för hur diskurser kan förstås i det sociala samspelet inom skolan.

6. Metod

I följande avsnitt kommer det redogöras för hur den etnografiska studien och den kritiska diskursanalysen har använts praktiskt i denna studie. De praktiska momenten kommer även generellt beskrivas för att ytterligare motivera valet av metod. Här kommer också de val och begränsningar som varit aktuella för studien redovisas och argumenteras.

6.1 Dataproduktion

Etnografiska studiers ambition att både beskriva, förklara och förstå den vardagliga praktiken kräver oftast en kombination av olika metoder som till exempel deltagande observation och intervjuer. Överlag är metodmedvetenheten hög inom etnografiska studier där forskarens egna roll analyseras och ett reflexivt förhållningssätt utvecklas (Johansson, 2010). Dovemark (2008) menar att "[e]n etnografi är en skriven representation av en viss kultur. Kultur i sig självt är inte synligt utan blir synlig genom dess representationer." (s. 6) och därmed blir etnografien till viss del oberoende då forskaren genom sin text kommer att representera en grupp och en kultur i sina egna ord. Ett nyckelbegrepp inom den etnografiska metoden är därför *reflexivitet*. Forskarens roll ska inte döljas eller skrivas bort utan verkar som ett instrument för att kunna sammanföra systematiserad reflekterad och vardaglig oreflekterad kunskap (Kullberg, 2014). Forskaren behöver med andra ord synliggöra sin egen roll och reflektera kring sin egen påverkan. Även Dovemark (ibid.) lyfter fram behovet av en perspektivmedvetenhet och ett reflexivt förhållningssätt mot den sociala omvärld som forskaren lever i men samtidigt studerar.

Inom den etnografiska forskningen talar man främst om dataproduktion i form av observation, informella intervjuer och formella intervjuer. Kullberg (2014) påpekar att detta måste ske systematiskt och noggrant genom att forskaren lyssnar, observerar, frågar och skriver fältanteckningar. Eriksson (2009) använder sig av Junker (1960) och hans begrepp för att definiera fyra olika roller en observatör kan ha; fullständig observatör, deltagande observatör, observatör som deltagare och fullständig deltagare. Vilken roll forskaren intar beror därmed på graden av delaktighet men de bör ses inom en varierande skala utan fasta gränser. I denna studie kommer deltagande observation användas som metod med ambitionen att inte verbalt delta i samtal och undervisning. Vid behov kommer dock informella intervjuer i form av samtal och enstaka frågor ställas.

6.2 Deltagande observation och informella samtal

Valet av deltagande observationer grundar sig i intresset av den sociala praktiken i undervisningen. Genom att vara på plats, lyssna och betrakta det som sker skapas en möjlighet att få veta mer än vad som uttrycks i ord eller inom språklig kommunikation. För att kunna undersöka den sociala praktiken och dess icke-diskursiva moment, som kan ta sin form av stämninglägen, ansiktsuttryck och andra små fysiska reaktioner, krävs forskarens närvaro på fältet. Dovemark (2008) beskriver observationer som en möjlighet att bland annat uppleva miljö, språk, och sociala relationer tillsammans med de människor som befinner sig på fältet och utifrån de gemensamma erfarenheterna skriva fram en konkret och komplex spegling av den sociala världen. Genom att vara på plats i den sociala praktiken kan även efterföljande frågor ställas för att säkerställa eller förtydliga det som observerats.

Dataproduktionen består av fältanteckningar från observationstillfällena i form av fältnotiser, då Kullberg (2014) menar att det är bättre att observera intensivt och därefter skriva korta fältnotiser. Hon menar också på att det är omöjligt att observera allt och för mig har det inneburit ett större fokus på interaktionen mellan lärare och elever, både enskilt och vid genomgångar, men även på elevernas agerande vid olika tillfällen i klassrummet. I direkt anslutning efter varje observationstillfälle har fältnotiserna utvecklats till vad Kullberg kallar ”thick descriptions” som är mer detaljerade och innehåller delar som är av beskrivande, analyserande och tolkande karaktär. Mina anteckningar består av både beskrivningar, nedskrivna citat från genomgångar eller samtal, funderingar och tolkningar. På så vis har de även fungerat som ett underlag för en första analys och skapat frågor inför nästa observationstillfälle. De tolkande delarna har senare utvecklats och fördjupats genom reflektion och utifrån annan forskning (ibid.). Under den första veckan kom mest undervisning och lärarens arbete att observeras från en mer tillbakadragen roll som observatör. Delvis för att skapa en bild av den specifika skolsituationen och delvis för att undervisningen till största del bestod av genomgångar och film. Vid de tillfällena vill jag inte störa eleverna utan föredrog en mer passiv roll. De observationerna väckte dock frågor om både undervisning, lärarnas uttryck och elevernas tankar om skolan och det aktuella ämnet. Följande vecka kom därför mer fokus att ligga på interaktionen mellan lärare och elev men även på elevernas tankar om undervisningen. För att få svar på de frågor som de första observationerna hade väckt, samt för att validera mina antaganden, kom några frågor att ställas till enstaka elever. De samtalen uppstod spontant och var inte planerade i förväg utan skedde under lektionstid och informellt. Samtalen finns därför inte inspelade utan endast nedtecknade efteråt. Detta var ett aktivt val för att inte påverka situationen och därmed svaren för mycket. Likaså kom jag att prata med lärarna både före och efter lektionerna, inte heller dessa samtal finns inspelade utan endast fältnotiser med efterföljande ”thick descriptions” finns.

6.3 Kritisk diskursanalys: analysförfarande

För att sammanföra den kritisk etnografiska metoden med en mer teoretisk diskursanalytisk modell (Johansson, 2010) kommer det empiriska underlaget analyseras med hjälp av en kritisk diskursanalys. Några kännetecken för en kritisk diskursanalys är främst dess fokus på makt, ideologi och hur diskurser kan användas för att utöva makt över andra (Fairclough, 2015). En central fråga är således om diskurser erbjuder en konstruktion av verkligheten som främst reproducerar maktstrukturer eller om det konstrueras en möjlighet för transformation av verkligheten. Detta är beroende av vilket sociala handlingsutrymmen som konstrueras genom relationer och subjektpositioner. För att analysera diskurser och dess funktioner finns det inom den kritiska diskursanalysen ingen färdig analysmall utan det är en flexibel metod, vilket ställer krav på transparens i analysen. Hur analysen utförs är bland annat beroende på den kontext som diskursen verkar inom. För att i denna studie synliggöra hur diskurser i undervisningen verkar

reproducerande eller transformerande av sociala strukturer kommer det empiriska underlaget (se avsnitt 6.2) analyseras utifrån de begränsande funktioner Fairclough menar att de kan ha på *content* (innehåll), *relations* (relationer) och *subjects* (subjektspositioner) vilka beskrivs i avsnitt 5.2. Upprepade begränsningar av dessa funktioner kan få långsiktiga effekter på kunskap och betydelsesystem, sociala relationer och sociala identiteter i en institution eller ett samhälle.

Några analytiska verktyg i form av begrepp kommer att användas i analysen för att förtydliga de begränsande funktionerna. Det är bland annat Faircloughs (1992) begrepp *interactional control* (hädanefter fritt översatt till interaktionskontroll) som innefattar bland annat turtagning, utbytesstruktur, ämneskontroll och modalitet. Dessa delar fungerar som styrande kontrollfunktioner och även om de delvis råder konsensus mellan deltagarna kan graden av kontroll vara asymmetrisk (ibid.). Interaktionskontrollen fokuserar främst på vad som sker i interaktionen mellan deltagare i en kommunikativ händelse. Genom att analysera dessa delar kan främst sociala relationer och subjektspositioner i undervisningspraktiken synliggöras. Begreppet *modalitet* har en särskild betydelse då ett uttrycks modalitet påverkar skapandet av både individuella och sociala identiteter samt gör ett anspråk på sanningen (Fairclough, 2003). Modalitet kan språkligt ta sig olika uttryck genom att vara objektiv eller subjektiv. Den föregående innebär att det kan uppfattas som oklart vems perspektiv talaren använder och tyder ofta på ett maktförhållande (Fairclough, 1992) Dock kan även subjektiv modalitet verka som ett maktmedel men genom en mjukare framtoning. Hur lärobokstexter använder sig av antingen en objektiv modalitet eller skapa en mer personlig relation till läsaren visas av Karlén (2015) där båda metoderna konstruerar en maktposition som eleven bör underordna sig.

Interaktionskontrollen syftar mest till analysen av makt i diskurs. För att analysera makt bakom diskurs kommer begreppen *inculcation* och *counselling* användas. Begreppet *inculcation* ses av Fairclough (2015) som en mekanism för hur makt kan utföras på ett relativt dolt sätt för att naturalisera en diskurs. Det kan ske genom till exempel inövning av ställningsantaganden så att de blir till sunt förnuft, det vill säga blir naturliga och tas för givna. Därmed underlättas bibehållandet av en dominerande position. *Counselling* kan också ses som en typ av informell maktutövning i form av visad sympati för individens behov och problem. Ansvar för att lösa det överläts oftast till individen själv men först efter en rådgivning, eller guidning, anpassad utifrån dominerande diskurs (ibid.). Fairclough menar att det är vanligt inom bland annat skolor där man "guidar" individen mot ett i förväg bestämt mål men får individen att tro att hen självständigt och frivilligt kommit på det rätta. Även *ideologi* och *hegemoni*, vilka förklarades närmare i teoriavsnitt 5.2, är begrepp som kommer beröras.

Genom detta ramverk kan maktrelationer i undervisningskontexten undersökas och hur de kan påverka elevernas identitetsutveckling. Utifrån en närläsning av mina anteckningar från observationer och samtal har generella mönster i interaktionen mellan lärare och elever kunnat synliggöras. Dessa mönster har analyserats ytterligare med hjälp av ovan nämnda begrepp och delats in efter vilka funktioner de anses ha. I analysen kommer först *content* (innehåll) redogöras för där det analyseras hur innehållet kan komma att begränsas inom undervisningen. Under *relations* (relationer) behandlas hur relationen mellan lärare och elever konstrueras och här läggs extra fokus på modalitet. Analysen av diskurserna funktion på *subjects* (subjektspositioner) syftar till att se till vilka subjektspositioner som konstrueras och möjliggörs för eleverna samt vilka möjligheter eleverna ges till att agera och själva positionera sig.

6.4 Presentation av skolor

Studien har genomförts på två olika grundskolor i en medelstor ort. Båda skolorna är kommunala F-6 skolor med ungefär lika många elever. Skolorna skiljer sig däremot åt vad det gäller upptagningsområde. Nedan följer en kort presentation av skolorna. Alla namn är fingerade i presentationen och genomgående i studien.

Ekskolan: är en kommunal F-6 skola med cirka 350 elever. Dessa elever kommer främst från närområdet som består av spridda villaområden med en majoritet av elever med svenskt ursprung och god socioekonomisk bakgrund. Klassen består av 21 elever och läraren Adam undervisar endast klassen i SO. Enligt skolans hemsida satsar de på IKT och har ett entreprenöriellt förhållningssätt.

Lönnskolan: är också en kommunal F-6 skola med cirka 300 elever. Eleverna kommer från närområdet som består av närliggande kommunala flerfamiljshus. Lönnskolan är en internationell skola och har en majoritet av elever som inte har svenska som modersmål. Enligt hemsidan satsar skolan på språk och kommunikation, kreativitet och bedömning för lärande. På skolan arbetar Beata i en klass med 27 elever som hon även är klasslärare för.

6.5 Urval och Begränsningar

I denna studie kommer en årskurs 6 följas på respektive skola. För att få en hanterlig mängd empiriskt material har en begränsning till att endast observera klassernas SO-undervisning gjorts. Valet av SO grundar sig främst i att samtliga SO-ämnen har en nära koppling till samhället och de har ett uttalat syfte i Lgr11 att skapa förståelse för olika kulturer och människors olika levnadssätt (Skolverket, 2011). Eftersom studien bygger på tidigare studie om läroböcker i samhällskunskap var en önskan att få medverka på undervisning inom samma ämne. Detta var tyvärr inte möjligt då det inte var ett aktuellt ämne för någon av de kontaktade skolorna som var villiga att medverka i studien. De två utvalda skolorna har båda arbetat med historia, specifikt Frihetstiden och den Gustavianska tiden, under fältstudiernas gång. Historieämnet har dock betydelse för individens identitetsskapande, vilket bland annat Ammert (2013) pekar på då han menar att man genom historien både lär känna sig själv och blir en del av en gemensam historia. Han menar också att ”den bidrar dessutom till att forma oss som människor, liksom vårt sätt att förhålla oss till världen och till framtiden.” (s.9), vilket gör historieämnet till ett relevant ämne för denna studie. Även i Lgr11 nämns att historieämnet ska bidra till att eleverna får ”olika perspektiv på både sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar.” (ibid. s. 172).

Att de båda skolorna arbetade med samma ämne och område bidrog också till valet av skolor och årskurs. Begränsningen till ett ämne medförde också att det blev möjligt att följa elevernas relation till en lärare även om de möter flera lärare under en skoldag, och likaså lärarens relation till en elevgrupp. Att skolorna till viss del liknar varandra men ändå skiljer sig åt i elevbeståndet är ett aktivt val för att kunna jämföra om det medför några skillnader i undervisningen. Skolorna har alltså liknande organisatoriska förutsättningar men skilda elevgrupper.

6.6 Validitet, trovärdighet och tillförlitlighet

Ett krav vid urvalet av skolor var att det var skolor som inte var kända sedan tidigare för mig som forskare. På en känd plats ökar risken för att bli indragen i vardagliga rutiner vilket försvårar möjligheten att distansera sig från fältet (Kullberg, 2014). Forskarens reflexivitet har betydelse för studiens trovärdighet. Winther Jørgensen och Phillips (2000) problematiserar att det kan vara svårt att undersöka diskurser som står en nära då det kan vara ”svårt att se dem

som diskurser, alltså som social konstruerade betydelsystem som kunde ha varit annorlunda” (s. 28). De menar att med hjälp av en bestämd teori kan man inta en bestämd position som forskare och se den sociala världen från ett annat perspektiv än det vardagliga. Dock är det av vikt att man är medveten om sitt förhållande till de diskurser som undersöks och hur man själv bidrar till den diskursiva produktionen. För denna studie har det inneburit att valet av teorier, metod och analys har beskrivits noga och argumenterats för. Som forskare har jag förhållit mig till dessa teoretiska och metodologiska antaganden och kontinuerligt reflekterat kring hur min egen närvaro, förförståelse och fokusering kan ha påverkat studien. För att öka graden av transparens är de analytiska slutsatserna underbyggda med representativa exempel från fältstudierna. Dessutom, för att ytterligare validera mina slutsatser har jag använt mig av en typ av kommunikativ validitet (Eriksson, 2009) där en del av mina slutsatser har stämts av med de två lärarna i undersökningen i form av frågor vid informella samtal. Kombinationen av observationer och informella samtal verkar också som en typ av triangulering som bidrar till ökad validitet (Kullberg, 2014).

6.7 Forskningsetiska principer

Studien följer Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (<http://codex.vr.se/>). Informationskravet uppfylldes genom att först ta kontakt med aktuell lärare på respektive skola (bilaga1). Efter deras godkännande kom eleverna att bli informerade om studien genom ett besök där de blev informerade om studiens syfte och deras villkor för deltagande. Eleverna hade vid besöket även möjlighet att ställa frågor. I samband med det besöket delades även en skriftlig samtyckeslapp (bilaga2) ut till samtliga elever. Eftersom eleverna är under 15 år behövdes både deras egna och vårdnadshavares godkännande för deltagande i studien. För säkerhetsskull bidrog lärarna i studien med att maila ut samtyckeslappen tillsammans med information i ett mail från dem. Eleverna blev även muntligt informerade om att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande och att ingen värdering kommer att läggas i om någon väljer att avstå. På så vis kunde samtyckeskravet uppfyllas. Konfidentialitetskravet har genomförts genom att båda skolorna och samtliga lärare och elever har fått fingerade namn. För att det inte ska vara möjligt att identifiera skolorna genom miljöbeskrivningar eller liknande har de i största mån undvikits. Likaså har nyttjandekravet efterföljts då endast den information som är av forskningsvärde används i studien.

6.8 Metoddiskussion

I föreliggande studie har en etnografisk ansats kombinerats med ett diskursanalytiskt perspektiv för att kunna genomföra en undersökning av diskurser i den sociala praktiken. Att utföra etnografiska studier innebär att jag som forskare behöver förhålla mig reflexiv till min egen position och förförståelse inför forskningsområdet, vilket har redogjorts för i avsnitt 6.6 ovan. Detta innebär dock ett antal etiska dilemman på fältet, utöver de forskningsetiska principerna i avsnitt 6.7, vilka här kommer diskuteras. Min egen forskarposition har medfört två etiska ställningstaganden, ett mot lärarna och ett mot eleverna, och deras syn på min roll. Eleverna kom till viss del automatiskt att betrakta mig som en lärare eftersom min ingång till klassrumsfältet gick genom ansvarig lärare. För att undvika att de skulle betrakta mig som en som skulle ”bedöma” vad de sade och gjorde höll jag mig till informella samtal utan varken inspelning eller anteckningar för att försöka uppnå en mer naturlig och jämlik relation. Ett annat ställningstagande gäller min autonomi gentemot lärarna där jag fick en position som både blivande kollega men även som student, framför allt i samtalen före och efter lektionstid, snarare än forskare. I efterarbetet och i utförandet av diskursanalysen har det inneburit ett behov av balansgång mellan vad som observerats och mellan min och deras tolkning av olika situationer. Det ska tydliggöras att det är min tolkning som förs fram i föreliggande studie och

jag inser att man från olika ställningstaganden och utifrån olika intressen kan reproducera olika diskurser. För att kunna öka transparensen och visa analysens process från empiri till slutsatser har både fältanteckningar och citat från observationer skrivits fram i analysen. Den kritiska diskursanalysen har funktionen att kunna synliggöra hur diskurserna kan verka ideologiskt genom att till exempel upplevas som sunt förnuft. I analysen läggs ingen värdering i varken arbetsmetoder eller uttryck. Det görs inte heller något anspråk på sanningen utan det är endast ett perspektiv som presenteras.

Det ska även argumenteras för tiden då etnografiska studier ofta utspelar sig under en lång tid på fältet. För en studie av detta omfång är ungefär två veckors empiri möjlig att genomföra, dock krävs ett väl genomfört förberedelsearbete (Kullberg, 2014). För denna studie har det inneburit inläsning på både teori och metod samt ett kontinuerligt reflekterande kring den egna forskningsrollen. Totalt har data samlats in under två sammanhängande veckor och på samtliga SO-lektioner. Ekskolans elever har 140 min SO per vecka medan Lönnskolan har 200 min varje vecka. Det har gett en total observationstid på 680 minuter. Till det tillkommer den tid som spenderats med lärarna före och efter lektionstid

7. Resultat

Nedan kommer resultatet från fältstudierna presenteras och analyseras utifrån Faircloughs diskursfunktioner på *content (innehåll)*, *relations (relationer)* och *subjects (subjektpositioner)*. Dessa samspelar med varandra men det kan vara värt att skilja på dem vid en närmare analys (Fairclough, 2015), dock kan de stundtals komma att vävas samman på grund av deras nära relation och den komplexitet som den sociala praktiken medför. Resultatet från båda skolorna kommer analyseras gemensamt för att underlätta jämförelse av likheter och skillnader och som ett försök att skapa ett större perspektiv.

7.1 Content (innehåll)

En diskurs innehåll handlar på en strukturell nivå långsiktigt om skapandet och upprätthållandet av kunskap- och betydelsystem vilket har stor betydelse i skolan. Innehållet som ska behandlas i undervisningen styrs till stor del av läroplan och kursplaner, men även läroboken har visat sig ha en central roll i denna studie. På båda skolorna hämtar lärarna fakta främst från läroboken och det som står där lyfts fram som viktigt. Beata på Lönnskolan framhåller i ett samtal vikten av att lära sig det innehållet men lyfter även fram samband mellan olika händelser som betydelsefulla:

Det viktigaste är att de lär sig det här (ritar en fyrkant i luften) innehållet och hur det visar det spelar mindre roll. (...) Årtal och sånt är mindre viktigt, det går snabbare att googla. Utan det är mer om hur det hänger ihop.

Även om Beata betonar att det är hon som väljer ut innehållet och Adam menar att han kompletterar med sina tidigare kunskaper så är ämnesinnehållet till största del unisont med innehållet i läroboken och/eller det centrala innehållet i läroplanen. Ett undantag skulle kunna vara när eleverna på Lönnskolan såg en film om slavar, men denna film blev lämnad utan bearbetning av något slag. På båda skolorna verkar istället läroboken användas som objektiv kunskapsförmedlare och det som är skrivet i den blir till en sann avbildning av verkligheten. Det här bekräftas delvis av eleven David på Ekskolan när jag undrar hur han gjort på sista frågan som är en extra fråga där det i instruktionen står att de ska använda Google.

Lina: Hur använder du Google? För frågan alltså...

David: Jag kollar här (visar sidan) den här bloggen som hade de här källorna (markerar dem) som jag tyckte var bra. För det var det bästa jag hittade... Sen står det lite om det i boken och... ehm... den har vi ju fått från Adam så det måste ju nästan stämma... så ja...

David sätter ord på lärobokens och lärarens hegemoniska ställning som argumenterats för då han reproducerar konstruktionen av läroboken som sanningsenlig källa och bärare av objektiv kunskap. Han verkar anse bokens text vara trovärdig och argumenterar för sina källor utifrån dess text. Dessutom accepterar han Adams roll som pålitlig förmedlare av den objektiva verkligheten när han som anledning för att lita på boken anger att Adam gett honom den som argument. Det kan ses som ett uttryck för ideologi där Adams och lärobokens dominerande position upprätthålls genom ett slags "sunt förnuft" och David ser det som en självklarhet att de skulle vara bärare av sanningen. Han verifierar dessutom sina externa källor genom det som står skrivet i läroboken. Adam kan senare komma att bekräfta sin position när han rättar Davids frågor. Återigen leder det till en begränsning av innehållet görs av Adam eftersom han har makten att avgöra vad som anses vara rätt.

Även Beata på Lönnskolan bekräftar lärobokens roll genom att vid repetitionstillfället inför kommande prov hänvisa till den: "Har man missat något är det här den absolut bästa att få information.". Att endast, eller främst, använda läroboken som kunskapskälla kan innebära en reproduktion av en relativt ensidig bild av verkligheten som även kan uppfattas som den korrekta avbildningen. Därmed konstrueras lärobokens historiebeteckning som en objektiv avbildning av historien istället för som *ett* perspektiv av den. Varken Adam eller Beata lyfter fram att den bilden av historien som ges i läroboken endast är en version om vad som hänt och vilka konsekvenser som har följt av de olika händelserna. De problematiserar inte heller att det kan finnas olika uppfattningar om historiska händelser och dess konsekvenser. Eftersom inga meningserbudanden utifrån andra perspektiv erbjuds konstrueras lärobokens version av verkligheten även som den rätta sanningen. Karlsson (2011) menar att läroboken har en grundläggande makt över de föreställningar om individ och samhället som framställs (se s. 3 ovan) och läroboken ger därmed historiebeteckningen legitimitet. Att det även är främst den kunskapen som används och testas i skolan förstärker den legitimiteten och antagandet att det finns en sann historiebeteckning som bör förmedlas. Att det skulle kunna finnas ideologiska perspektiv i läroboken historiebeteckningen förefaller inte att problematiseras. Undervisningen bidrar därmed främst till en reproduktion av tidigare historiebeteckning som inte nödvändigtvis behöver stämma med den mångfald och heterogenitet som representeras av eleverna i klassrummet. En annan konsekvens blir då den subjektposition som erbjuds eleverna (se avsnitt 7.3) då de underordnas som subjekt och per automatik görs delaktiga i en nationell historia oavsett hur de själva relaterar till den.

Att det i kunskapsdiskursen konstrueras en sann och rätt bild av historien förstärks också av att det främst är kunskapskrav och betyg som lyfts fram som viktiga. Detta uttrycks mer eller mindre explicit av både elever och lärare. Målet med att uppfylla kunskapskraven blir extra tydligt när läraren Adam på Ekskolan går igenom ett nyligen genomfört prov:

Han förklarar också att han inte kunnat ge enskilda kommentarer/respons eller fyllt i vad de svarat rätt på vid respektive fråga eftersom resultatet kom till honom i så konstigt format. Men det VIKTIGASTE var att han fyllt i kunskapskraven för varje elev, som behövs för att sätta betyg. Jag reagerar på att han betonar att det som viktigast – att eleverna uppnått kunskapskraven! Inte förståelse utan att kraven är ifyllda. (...) Adam får upp kunskapskraven på datorn och påminner om de tre de haft. Han läser dem högt och försöker förklara. Han kan inte koppla dem exakt till provet eftersom en elev inte gjort det men påminner om hur de är skrivna i lgr11 och antyder att de tre skrivfrågorna på provet hörde till ett av kunskapskraven. Han

nämner också att de kunde uppnå alla tre nivåer på frågorna, men inte hur och vad det innebär med de olika nivåerna utan bara att de kunde nå E-, C- och A-nivå. De kan själva se vilken nivå de uppnått på planeringen som ligger på ABC456. ”Även om ni tycker att frågan är viktig och att se om ni svarat rätt (enligt Adam, ingen elev säger/uttrycker något om detta) så är det för mig och Per (annan lärare) kunskapskraven som är viktigast och frågorna som hör till kunskapskraven är inte lika viktiga.” Eleverna har fortfarande inte sagt något. (*Fältanteckningar, Ekskolan*)

Som syns i utdraget skapar denna situation frågetecken kring vad som explicit uttrycks som viktigast; att eleven uppnått kunskapskraven till någon grad. Det är alltså inte eleverna förståelse för det behandlade ämnet eller deras medvetenhet kring dess betydelse för dem idag som är centralt, utan det abstrakta kunskapskravet som finns att läsa i läroplanen. Adam konstruerar här en föreställning som prioriterar kunskaper som rätta och mätbara. Implicit reproducerar Adam också läroplanens föreställning om vilka dessa kunskaper är men han uttrycker det åt elevernas vägnar. Han konstruerar alltså sitt eget perspektiv utifrån vad han förmodar är elevernas perspektiv, det vill säga han identifierar eleverna med en föreställning som han själv formulerar.

Att det är kunskapen i sig som är betydelsefull förstärks även lite senare på lektionen då Adam uttrycker ”Den [kunskapskravet] har vi inte jobbat med jättemycket...eh...men vi har ändå jobbat med delen som man kan diskutera. Diskussionen kommer ju inifrån...så den är det väldigt många som ändå klarat på en jättebra nivå.” Det skulle kunna tolkas som ett uttryck för att så länge eleven har lärt sig den rätta kunskapen, det vill säga den objektiva versionen av sanningen, så kan de förhålla sig till det och föra en diskussion kring ämnet. Ett mål med undervisningen skulle i så fall kunna vara att överföra kunskaper i form av ett innehåll konstruerat som en exakt avbildning av historien, för att eleverna ska kunna använda den kunskapen som argument för att visa att de tänker ”rätt”. Det vill säga, rätt i enlighet med kunskapskraven. De behöver därmed både överta kunskapen och föreställningen om att det bara finns en korrekt kunskap.

Sammanfattningsvis finns det på de båda undersökta skolorna en övergripande kunskapsdiskurs som ligger som ett raster över all handling. Den kunskapsdiskursen begränsar undervisningens innehåll på två sätt; dels genom en reproduktion och ett inlärande av ett bestämt innehåll och dels genom att den inlärd kunskapen behöver kunna mätas och bedömas. I undervisningen läggs stor fokus på kontrollfrågor och faktafrågor med rätt eller fel svar. Dessutom är även frågor som syftar till att förklara orsaker eller konsekvenser till händelser ställda på ett sätt som kräver ett korrekt svar. Det resulterar ofta i en linjär och förenklad händelsekedja. Att innehållet begränsas av en reproduktion av händelser som anses vara korrekta är viktigt för modaliteten, med andra ord vilket sanningsanspråk som görs i undervisningen. I förlängningen kan det även påverka elevens subjektposition vilket kommer visas nedan.

7.2 Relations (sociala relationer)

I avsnitt 7.1 nämndes att eleverna kunskapsmässigt blir underordnade lärobokens ”kunskap” eller skildring av den historiska verkligheten. Däremot skiljer det sig lite åt mellan skolorna hur den kunskapen förmedlas till eleverna av respektive lärare och vilken relation som konstrueras mellan läraren och eleverna. I varje fall av kommunikativ händelse skapas en relation mellan de inblandade. Denna relation påverkas även av vilken social plats den utspelar sig på och det kan finnas i förväg uppbyggda sociala roller. I skolan är till exempel lärare en roll och elev en annan, hur de förhåller sig till varandra kan däremot se olika ut. På både Ekskolan och Lönnskolan har läraren en överordnad position där eleverna förväntas följa visa normer och regler som gäller på skolan. Genom denna institutionaliserade praxis blir eleverna och deras personliga erfarenheter underordnade lärarens (och lärobokens) kunskaper samt de normer som finns för hur en elev bör och får lov att bete sig. Därmed har Beata och Adam i denna studie en

maktposition gentemot eleverna både i form av kunskapsvetare men även i sin roll som representant av skolan som institution. Faircloughs begrepp modalitet ges här betydelse för hur de upprätthåller den positionen och reproducerar en hierarkisk struktur. Medan Adam främst använder sig av en objektiv modalitet och distanserar sig från elever, intar Beata en mer familjär position och en subjektiv, eller personlig, modalitet. Det visar sig bland annat i hennes uttryck för omsorg och omtanke men även i hennes val av språkbruk.

På Ekskolan är läraren Adam noga med att framhålla sin position gentemot eleverna, det är han som är lärare och de som är elever. Han uttrycker det explicit vid ett tillfälle när en elev vill göra en high 5, ”Jag är er lärare, inte er kompis”. Det märks även av i de frågor som ställs under lektionstid där han genom att både kontrollera samtalet och de rätta svaren kan behålla sin hegemoniska maktposition. Nedan är ett kort utdrag från den första lektion eleverna skulle ha i historia där Adam ville veta hur mycket historia de kom ihåg.

Adam: Vi börjar med 30-åriga kriget. Vet ni när det var? Vilka år?

Eleverna räcker upp handen och gissar.

Adam: Nja nästan 1618. Så... det hette det 30-åriga kriget när tror vi att det slutade då? Isak? Det är enkel matte.

Isak: eh...1648?

Adam: Ja, bra!

Adam: Vad hände 1648 då? Vad kallas det?

Eleverna räcker upp handen och några får gissa innan Adam berättar svaret, Den Wesphaliska [sic!] freden, och skriver upp det på tavlan.

Det följer efter det här fler liknande frågor med ett rätt svar, och det är många frågor om årtal. Vid andra frågor som skulle kunna anses som mer öppna förefaller det ändå finnas ett korrekt svar då elevernas svar relateras till vad Adam själv hade tänkt. Det gäller även vid de tillfällena som eleverna säger något som visserligen är korrekt men inte var exakt det han tänkte på. Elevernas svar utvecklas och formas av Adam så de passar in i den kunskap som han vill förmedla. Det är ett tydligt IRE-mönster (Initiering, Respons, Evaluering) som framträder vid samtal mellan Adam och eleverna. Interaktionskontrollen utgörs av Adam som introducerar ämne och stämmer av elevernas kunskaper genom frågor. Det är även Adam som avgör vem som ska svara på frågan och när genom att eleverna lydigt räcker upp handen om de kan och vill svara och inväntar sitt namn innan de svarar. Övriga elever stör inte denna ordning utan fortsätter vara tysta om de inte får ordet. Adam ger sedan respons och utvecklar svaret och kan därmed fortsätta att behålla kontroll över ämnet. Genom att använda sig av ett IRE-samtalsmönster kan Adam säkerställa sin maktposition som kunskapsvetande gentemot eleverna (Chouliaraki, 1998).

Adams position som överordnad kunskapsbärare verkar inte heller ifrågasättas av eleverna. Det är endast vid något enstaka tillfälle som eleverna ifrågasätter det Adam säger. Ett exempel från samma lektion som ovan är när Carl initierar en fråga då han kommit på att Adam verkar ha glömt en betydelsefull person i historien:

Carl: Det var ju en tjej också...innan...

Adam: (ser frågande ut)

Carl: ...jo men hon drog till Rom eller nåt...?

Adam: Ja...nja...Margareta va?

Carl: mhm...eller...nja Kristina...men hon hoppade typ av...

Adam: Just ja, Margareta var tidigare... Ja hon [Kristina] åkte till Rom och konverterade...

Efter den här konversationen tar Adam tillbaka kontrollen genom att hastigt byta ämne tillbaka till Nordiska kriget och det han höll på att skriva på tavlan. Med tanke på Carls tveksamma

uttryck kan hans initiering av en fråga som antydde att Adam hade fel visa på den starka positionering som verkar finnas mellan lärare och elev. Det finns en tydlig skillnad i modalitet mellan Carl och Adams uttryck där den föregående mer osäkra uttryck visar på en lägre social position. Adam utnyttjar sin maktposition genom att kort bekräfta Carls svar men samtidigt vända ryggen till och ta tillbaka kontrollen när han byter till sitt utvalda ämne. På så vis kan Adam behålla sin hegemoniska ställning som kunskapsbärare och den som vet bättre, samtidigt som Carl ges bekräftelse för att vara en ”duktig” elev genom att få rätt men även tystna och fortsätta lyssna vid bytet av ämne. Överlag tar Adam upp det mesta av talutrymmet på lektionerna och är även den som kontrollerar samtalsämne och samtalsordningar. Sett ur ett emancipatoriskt perspektiv visar Adams undervisning tydliga tecken på ”banking-education” då lärande ses som ett övertagande av sanningen, det vill säga sanningen i form av den enda rätta kunskapen som framgår i undervisningen och bekräftas.

Även Beata på Lönnskolan visar ett flertal gånger på IRE-mönster och det blir tydligt att det är hon som kontrollerar samtalen på lektionerna. Beata använder sig mer av en subjektiv modalitet i sitt uttryck än Adam. Även om hon har flera frågor av ”hur” och ”varför” karaktär kan de ändå anses som stängda frågor då det finns ett rätt svar på dem. I exemplet nedan blir det tydligt hur hon guidar fram eleven till ett korrekt svar.

Beata: Luca? Har du koll på det här nu? För du har missat det här läxförhöret med jordbruk... Ska vi gå igenom det?

Luca tittar upp på Beata och nickar lätt. De går igenom nyckelorden växelbruk. Beata pratar, ritar på ett tomt papper och ställer någon fråga för att få Luca att minnas.

Beata: Har du koll på det här nu? Kan du det här till provet?

Luca: Måste jag skriva? Kan jag inte göra så som du gjorde?

Beata: Du får förklara hur du vill bara jag förstår. Men det här går att skriva väldigt enkelt. Ska vi skriva det här i två enkla meningar?

De fortsätter på ett liknande sätt; Beata frågar, Luca svarar och Beata skriver ner det i en enklare mening samtidigt som hon säger vad hon skriver

Beata: Två meningar och du har förklarat alltihop. Helt riktigt.

Luca: Är det här allt jag behöver?

Beata: Ja.

Beata hämtar ett nytt papper och de går igenom enskifte på samma sätt. Hon ställer flera ”vad” och ”var” frågor och Luca svarar och får respons som Bra, Super och Jättebra. Sedan går de vidare till nästa förhör för att se vad han har missat. Det handlar om vetenskapsmän, bland annat Linné.

Beata: Han gjorde två viktiga saker, vad gjorde han?

Luca: (ej hörbart)

Beata: De här två sakerna ska du veta. Han delade in dem i grupper och han gav dem namn. Bra!

De byter förhör igen.

Beata: Hur var det med kyrkan på upplysningen, lyssnade man mycket på kyrkan?

Luca: nä...

Beata: Nä!

De säger något mer som jag inte hör.

Beata: De här två sakerna kan du bestämma att du ska skriva!”

I samtalet mellan Beata och Luca är det Beata som styr både turtagning och ämnesinnehåll. Det är hon som har interaktionskontrollen även om det inte är lika tydligt som i exemplet med Adam ovan. Genom frågor och lotsning får hon Luca att svara så att säga ”rätt”. De rätta svaren är dock konstruerade utifrån Beatas tolkning av historieskrivningen och det innehåll som hon verkar anse var viktigt för att eleverna ska klara av att rekonstruera den. Genom att inte ge svaret rakt ut skapar hon samtidigt en känsla av att det är Lucas kunskap och hans ord, eller språkbruk, som är viktiga. Vid en närmare granskning blir det tydligt att de ledande frågorna tillsammans med ett konstant förtydligande av det Luca svarat återigen visar på banking-education. Både genom hennes bekräftelser på att Luca svarat rätt men även genom hennes

förtydliganden och förenklingar av svaren. Denna typ av känslighet gentemot Luca och hans behov för att lyckas på kommande prov förminskar de explicita uttrycken för maktskillnader i deras sociala relation. Beatas mer personliga modalitet fungerar här som informell maktutövning då hon istället för att beordra Luca vad han ska kunna använder sig av indirekta former av uppmaningar. Detta kan förstås utifrån begreppet *counselling* då Beata agerar som en rådgivare som hjälper Luca fram till den rätta insikten utan att i egentlig mening överge sin maktposition som kunskapsförmedlare (Fairclough, 2015). Den sista meningen visar på hur hon överlåter bestämmandet om vad han ska göra med kunskapen till Luca, men implicit signaleras att ”skriv det här så får du rätt”. Det skapar ett sanningserbjudande där Luca egentligen har två val; hålla med eller inte hålla med. Där det ena kommer belönas medan det andra riskerar att inte göras det. Vilket egentligen leder till ett slags icke-val då Beata utövar en typ av dold makt genom kunskapsdiskursen och inculcation.

I utdraget ovan samverkar begränsningar inom alla tre diskursfunktionerna (contents, relations och subjects) till en gemensam praxis som vidmakthåller Beatas maktposition. Genom att återropa kunskapsdiskursen och framställa hennes alternativ som om det inte finns några andra alternativ än det hon säger reproduceras hennes naturaliserade och för-givet-tagna roll som överordnad kunskapsförmedlare. Det i sin tur medför begränsningar både på innehållet och Lucas subjektposition. Även om det skulle kunna ses som en typ av dialog, då eleverna ges ett litet talutrymme och möjlighet att aktivt delta i undervisningen, är det inte den deliberativa dialog som eftersträvas inom den emancipatoriska pedagogiken. Dialogen fungerar snarare som en kontroll för att se om överföringen av kunskap har lagrats. I både Beatas och Adams undervisning är det lärarna som har kontroll över dialogen och ämnet. Det finns även hos båda ett rätt svar som eftersöks och frågorna är av ett kontrollerande slag snarare än problematiserande. Därmed konstrueras eleven återigen in i en underordnad subjektposition. Fairclough (1992) menar på att relationen mellan lärare och elev är en kärna i skolan och att den relationen upprätthålls genom samtalsmönster. Genom det IRE-mönster som har framkommit ovan konstrueras både Adam och Beata sig själva som kunskapsförmedlare och eleverna som mottagare av den kunskapen. De skiljer sig däremot i hur de upprätthåller sin maktposition som kunskapsförmedlare. Adams relation med sina elever sätter hans kunskap i fokus och den kunskap eleverna uttrycker sätts i relation till vad han anser viktigt. Eleverna konstrueras som underordnade både hans lärarposition och den kunskap den positionen medför. Beata däremot agerar med en mer dold maktstyrning då hon verkar eftersöka att eleverna själva ska inse vad som är rätt (och bäst för dem). I undervisningen konstrueras ett ideal med elever som ”själva” kan uppnå de givna målen. Implicit, som en dold maktkontroll, kommer eleverna att lyckas med hjälp av de föreställningar och antaganden som Beata vill att de använder. Det förefaller i och med det att finnas en rätt metod som eleverna bör underordna sig. De olika modaliteterna som Beata och Adam använder sig av skapar två olika subjektpositioner för eleverna vilka kommer analyseras nedan. Emellertid konstrueras båda en föreställning om en elev i behov av kunskap och den kunskapen är något som läraren ger. Vilket enligt Freire (1996) fungerar som ett tämjande av elevernas tänkande och bidrar till upprätthållandet av rådande samhällseliga strukturer.

7.3 Subjects (subjektpositioner)

I relationen mellan lärarna och eleverna reproduceras en hierarkisk ordning med läraren på en överordnad position. På båda skolorna konstrueras elevrollen som underordnad lärarrollen och med uppgift att tillgodogöra sig ett visst innehåll. Varken för eleverna på Ekskolan eller på Lönnskolan ges elevernas egna erfarenheter något utrymme utan istället blir de underordnade den kunskap som förmedlas av respektive lärare. Både Beata och Adam framhåller ett innehåll som främst hämtas från läroboken och anpassas eller kompletteras utifrån kursplanens innehåll.

På så vis konstrueras en kunskap som blir "viktig i sig", det vill säga det viktiga är att eleverna kan det och inte att de kan förstå eller använda kunskapen utifrån sina egna erfarenheter. Eleven konstrueras till viss del som en passiv kunskapsmottagare som behöver lära sig ett visst innehåll. Behovet av att lära sig nämnda innehåll kan rättfärdigas genom ovan nämnda kunskapsdiskurs (se avsnitt 7.1). För eleverna på Lönnskolan innebär det att de behöver underordna sig Beatas tolkning av historieskrivningen och lära sig "rätt" samband. Det medför också att ett visst sätt att tänka premieras:

Beata har rättat ett läxförhör med "fantastiskt bra resultat.". Hon tittar ut över hela klassen och ser nöjd ut. "Ni börjar förstå hur ni ska tänka...dra ut i flera steg". Beata delar ut förhören och förklarar sin rättning. (...) "De här frågorna kan ju komma på vårt lilla prov så det är ju superbra om vi går igenom nu om någon har någon mer fundering." (*Fältanteckning, Lönnskolan*)

I situationen ovan konstruerar visserligen Beata eleverna som aktiva i sin egen tankeprocess men det är inte en tankeprocess som utgörs av ett självständigt tänkande där eleverna behöver reflektera eller ställa frågor i likhet med den problembaserade undervisning Freire (1996) förespråkar. Snarare verkar det handla om att eleverna ska kunna reproducera en given kunskap i en given form. Det finns även drag av *inculcation* då hon försöker säkerställa att alla eleverna har lärt sig det givna innehållet och kan använda det så som hon vill att de ska kunna genom att det är "superbra" med repetition. Detta kopplas till ett prov och den övergripande kunskapsdiskurs som har beskrivits ovan blir synlig igen. Beata arbetar även med utvalda nyckelord och framhåller vikten av att de är till för eleverna då hon menar att: "Orden ska bli deras egna. De ska kunna sätta in dem i ett sammanhang som de förstår.". Hon uttrycker därmed en ambition att göra eleverna till kunskapsproducenter genom att hjälpa dem att göra innehållet till sitt eget, men samtidigt är det nyckelord utvalda av henne utifrån hennes tolkning av innehållet. Det visar återigen på att det finns begränsningar i innehållet som underordnar eleverna som subjekt. Det handlar snarare om en elev som kunskapsreproducent där de behöver ha tagit till sig innehållet och identifierat sig med Beatas perspektiv av historien. Detta då de för att lyckas på provet behöver lära sig både ett bestämt innehåll med hjälp av utvalda nyckelord och sätta samman dessa nyckelord i sitt rätta samband. Det finns även ett "rätt" sätt att tänka för att visa vad man kan och att man har förstått hur historiska händelser hänger ihop vilket leder till ett enligt Beata "fantastiskt bra resultat". Eleverna socialiseras därmed in i ett slutet system med ett utvalt begränsat innehåll. Följaktligen positioneras de som reproducenter av färdiga strukturer med ett visst förutbestämt kunskapsinnehåll.

Att elevernas egna erfarenheter inte relateras till undervisningens innehåll påverkar också deras syn på historien och kopplingen till densamma. Att eleverna inte identifierar sig som deltagare i ämnesinnehållet blir tydligt i ett samtal med Sabine och Fatima på Lönnskolan:

Lina: Vad tycker ni om historia?

Sabine: Alltså...jag tycker inte alls historia är viktigt...varför ska vi lära oss det här? Jag menar jag bryr mig inte ett dugg om vilken kung som levde för typ 19000 what ever (himlar med ögonen) år sedan. Varför ska vi veta det här? Det är inte viktigt...

Lina: Men om ni nu måste läsa historia då, vad skulle ni vilja lära er?

Fatima: Kanske om vetenskapsmän och så...Vad de gjort och kommit på.

Sabine: Saker som har ändrats så vad har det här med oss att göra? ... så typ saker som betytt något.

Fatima: Sånt som rör oss typ...

Sabine och Fatima uttrycker explicit sin bristande förståelse för syftet med det innehåll som behandlas i historieämnet. De känner ingen personlig koppling till innehållet och efterlyser en historiebeteckning som har betydelse för dem. De lär sig det historieperspektiv och det utvalda innehållet som lärs ut för att de måste, inte för att de känner sig behövda av kunskapen i sitt

egna identitetsskapande. Ammert (2013) påpekar att en gemensam historia kan verka positivt för utvecklingen av en samhällelig behörighet och bidra till förståelse för hur historien har format en som individ. Det verkar dock saknas här då det som lärs ut endast fungerar som något viktigt i sig, som man skall veta, mer än som en förståelsegrund för vem eleven själv är. Utan ett meningserbjudande i historieundervisningen, där historien kan användas av eleverna för att förstå eller dra slutsatser, faller ämnets identitetsformande aspekter bort. Det Sabine och Fatima verkar efterlysa är ett slags historiemedvetande där de kan använda kunskaperna till något som betyder något för dem utifrån ett samhällsperspektiv. De kunskaperna skulle de också kunna använda för att reflektera, kritisera och förändra strukturer samt för att öka sina möjligheter att själva positionera sig.

Överlag ges eleverna litet eller inget utrymme att koppla undervisningen till sig själva eller historiens betydelse för nutiden, även vid tillfällen där det skulle finnas möjligheter till det. Ytterligare ett exempel sker på Lönnskolan vid en kort genomgång av Franska revolutionen:

Beata: Folket gör revolution...

Beiron: Vad är det?

Beata: Kommer vi till... (...) Har gjorts många gånger och görs än idag...

Iszra: (mumlar) Syrien, hatar Syrien...

Det surrar lite i klassrummet och några av eleverna viskar till varandra.

Beata: I Sverige gör vi inga revolutioner eller hur? Vi går och röstar om vi vill byta statsminister.

Klassen: mm

Beata: Revolution sker med våld. Folket, eller ibland gör militären det, tar över med våld...en snabb och våldsamt förändring... Det gjorde bönderna... och vet ni vad som hände med kungen?

Beata antyder här att revolutioner fortfarande sker och det skulle kunna finnas möjlighet att göra kopplingar mellan den franska revolutionen och till nutida revolutioner (ett exempel är arabiska våren och dess efterföljder) för en ökad förståelse. Istället fortsätter hon sin genomgång och upprätthåller en "banking education" genom att endast berätta vad ordet revolution betyder och varför det skedde en revolution i Frankrike på 1700-talet. Beata konstruerar också den svenska modellen som bättre och eftersträvansvärd genom att påpeka "hur vi gör i Sverige". På så vis konstrueras den ideologiska grundtanken om ett demokratiskt och rättvist Sverige där det inte finns ett behov av våldsamma revolutioner eftersom svenska medborgare både har möjlighet och är rationella nog att gå och rösta. Härigenom socialiseras eleverna in i samhällets normer genom att bli identifierade som demokratiska deltagare. Beatas fråga "I Sverige gör vi inga revolutioner, eller hur?" verkar mer som ett påstående eller alternativt en uppmaning och fungerar fostrande. Implicit kan det tolkas som att demokrati är rätt medan revolution är fel, vilket delvis är i linje med läroplanens värdegrund som talar om "grundläggande värden samhället vilar på" (Skolverket, 2011, s. 7). Samtidigt visar det på en ideologisk diskurs som tas för given där samhället organisation och struktur upprätthålls som den enda rätta. Det är även inom den strukturen som eleven därmed behöver positionera sig inom. Att identifiera sig som revolutionär eller som ovillig till att rösta är inte socialt accepterade subjekspositioner.

På Ekskolan har eleverna anpassat sig till den underordnade positionen som beskrivs i avsnitt 7.2. Det verkar finnas en gruppering mellan eleverna där några är aktiva och intresserade av historieämnet medan några förblir passiva under lektionstid, vilket blev tydligt redan under första observationstillfället:

Det har varit en lång genomgång med att för många bara sitta still och lyssna. Få elever har varit aktiva även om ingen har stört lektionen. Det gäspas. Överlag verkar eleverna ha tröttnat på att lyssna men det är fortfarande tyst. Jag funderar på hur många som orkat hänga med? Några har mest grejat med håret eller pillat på kludd, speciellt de sista 20 minuterna. David, Frans, Frida, Sanna och framförallt Carl verkar vara "de duktiga" och aktiva eleverna med intresse för ämnet. (Fältanteckning Ekskolan)

Detta förstärks även av läraren Adam i ett samtal vid ett senare tillfälle: ”De aktiva...de starka, bidrar till att föra lektionerna...diskussionerna framåt. De svaga är inte svaga i bemärkelsen att de stör på lektionerna men de kan sitta av lektioner helt tysta utan att göra något.” Adam konstruerar här sina elever utifrån kategorier som starka och svaga där de starka eleverna beskrivs i positiva ordalag genom att de bidrar till undervisningen. De svaga eleverna konstrueras istället som passiva och som väljer att inte göra något och därmed inte lära sig det som ska läras. Adam förskjuter ansvaret för kunskapsinhämtningen till eleverna och framhäver sin roll som kunskapsförmedlare. Vad eleverna gör med kunskapen är upp till dem själva, men eftersom det är Adam som senare bedömer deras kunskaper sätts eleverna i en subjektposition där de gör bäst i att tillgodose sig kunskaperna. Likt samtalet mellan Beata och Luca ställs eleverna inför ett val utan egentliga valmöjligheter.

De elever som på Ekskolan aktivt visar sitt intresse på lektionstid verkar dock se ett meningserbjudande i historieundervisningen då de uttrycker ”Coolt att se hur samhället förändrats.” (Edin) och ”Kul att se hur det har ändrats och påverkat oss typ.” (David). De har konstruerat ett meningserbjudande i den stora historien som är en del av det utvalda innehållet och de identifierar sig själva med det innehållet. Både Edin och David visar på att de har tagit del av den samhällsgemenskap som implicit konstrueras i historieundervisningen. Att vara intresserad och aktiv kan ses som en konsekvens av kunskapsdiskursen och vikten av att kunna det rätta: ”Det är kul att kunna saker utantill” (Frida) och ”Man lär sig mycket (...) Ja, det är viktigt att ha rätt.” (Carl). Båda uttrycker främst en subjektposition gentemot kunskapen då de framhåller sitt intresse av att kunna mycket. De är så att säga ”goda elever” då de anpassat sig till den kunskapskultur som råder och klarar av det. Totalt sett framställs en bild där eleverna blir styrda in i en viss position som bidrar till reproduktion av både kunskaper och strukturer.

7.4 Betygens betydelse

Avslutningsvis ska betyg behandlas något, då de i dagens självutnämnda kunskapssamhälle (Säfström, 2011) får en stor plats, vilket även har visats tidigare i denna studie. I fältstudierna har betygens roll inte explicit observerats men under observationerna kom de att framstå som viktiga ändå. Beata på Lönnskolan förhåller sig negativ till den press som kunskapskraven och betyg sätter på eleverna i årskurs 6 och uttrycker det ”Betyg – snacka om stämpel!” och menar att de fungerar inte mer motiverande än en positiv vanlig bedömning för de prestationsstarka eleverna. Istället förminskar betygen de elever som trots gediget arbete inte uppnått kunskapskraven för E. Beata konstruerar betygen som en mätare på eleverna som individer och inte deras kunskaper från skolan. Även tidigare har nämnts att hon anser att det är viktigast att eleverna lär sig innehållet. Eleverna på Lönnskolan verkar däremot inte känna någon personlig vinning i att kunna ämnet förutom att det skulle ge dem bra betyg. Fortsättningen på samtalet med Sabine och Fatima får utgöra exempel då de själva kommer in på frågan om betyg:

Lina: Men varför läser vi historia då tror ni?

Fatima: För det är viktigt för betygen och så...

Lina: Är betyg viktigt?

Sabine: Alltså...jag tycker inte alls betyg är viktigt nu i 6:an, kanske för att komma in på en skola eller så men nå...betyg är inte viktigt nu.

Lina: Fast betygen påverkar inte vilken skola ni får gå på, högstadiet får ni gå ändå...

Fatima: Men betyg kanske kan hjälpa en där... Typ de kan se det här och det här så har hon fått E men om vi gör så... så hon kan utvecklas och få typ D...hm ja...

Lina: mm...

Fatima: Kanske i 9:an sen...då är det läskigt (spärrar upp ögonen). För att få ett jobb och ett liv typ...

Både Fatima och Sabine uttrycker att betygen är viktiga för dem då de kan vara avgörande för senare framgång. För Fatima är de till och med avgörande för hennes möjligheter att få ett jobb och ett, vad som får tolkas som ett gott, liv. Kunskapen är därmed underordnad betyg och det är betyget som har betydelse för dem och deras möjligheter inte vilken kunskap de tillägnar sig. Att det är betyget som blir det avgörande kan även ses utifrån den avsaknad av meningserbjudande som Sabine och Fatima uttryckte tidigare.

Adam nämner inte betyg som något besvärligt då han anser att kunskapskraven kommer helt naturligt för honom då han har de ämneskunskaper som krävs för att kunna visualisera kunskapskraven. Sen är det hans uppgift att vinkla lektionsinnehållet på ett sätt så det kan kopplas till kunskapskraven. Han kan även behöva hjälpa eleverna med generella begrepp såsom "konsekvens" eller mer områdesspecifika som "borgare". För honom verkar det räcka för att hans insats ska hjälpa eleverna att uppnå ett betyg. Därtill förefaller eleverna behöva vara aktiva men även inneha vissa egenskaper. Adam nämner till exempel Carl vid namn och beskriver honom vid upprepade tillfällen som "intelligent" och "smartaste killen i klassen". Han nämner även en annan elev vid namn, Fredrik, och påpekar att "Han kommer aldrig få mer än E, han kommer nog inte ens få det...han har det inte i sig...". Adam konstruerar därmed sina elever utifrån sina egna föreställningar om vilka egenskaper som krävs för att lyckas i skolan. Detta har även syns tendenser av tidigare då Adam till exempel påpekar att "diskussionen kommer inifrån" och eftersom de arbetat med det innehåll som hör till diskussionen borde de flesta av eleverna lyckats med att föra en diskussion. För Adam verkar det handla om att lära sig att "tänka rätt" i form av att lära sig en exakt avbildning, en objektiv kunskap, av historieskrivningen. För detta verkar eleverna ha olika lämpade egenskaper. Dessa rätta kunskaper kan sedan mätas i för honom enkelt mätbara kunskapskrav. För elevernas del krävs det att de underordnar sig den rätta kunskapen.

Sammanfattningsvis fungerar betygen som värdemätare av kunskaper men samtidigt bidrar de även till formandet av eleven och hans anpassning till elevrollen. En väl anpassad elevroll, där eleven lyckas ta emot kunskap och visa att hen har gjort det, belönas med ett bra betyg. På så vis skapas det redan i skolan förutsättningar för vilka möjligheter eleven kommer ha senare i livet vilket till exempel samtalet med Sabine och Fatima visar på. Även om betygen i årskurs 6 inte är direkt avgörande för vilka möjligheter eleverna kommer ha senare så har de betydelse. Utifrån denna studie har de även visat sig ha stor betydelse för elevernas subjektsposition och för relationen mellan lärare och elev då de implicit ingjuter en maktrelation dem emellan eftersom läraren är den som har rätten att sätta betyg. Det leder till en hierarkisk ordning där eleven förblir den underordnade och som lämnas till ett val att antingen anpassa sig efter betygskraven eller inte, med andra ord ett slags icke-val.

8. Diskussion

En ursprunglig tanke med denna studie var att undersöka hur lärare och elever konstruerade olika sociala gemenskaper och kategoriseringar samt hur det kom att påverka elevernas identitetskonstruktioner (jmf Runfors, 2003 och Gruber, 2007). Detta har dock kommit att förändras under studiens gång, vilket Kullberg (2014) menar är ett etnografiskt kännetecken då frågor ofta kommer att korrigeras utifrån den fortlöpande analysen. Framför allt har frågeställningen kommit att finjusteras med hjälp av Faircloughs (2015) begrepp social position och subjektsposition. Resultatet blev de tre problemformulerade frågor som presenterades i avsnitt 3 med syftet att synliggöra sociala positioner och relationer samt att undersöka vilka

subjektspositioner som erbjuds i samband med SO-undervisningen. För denna studie har SO-undervisningen specifikt handlat om ämnet historia. I det avslutande avsnittet kommer en diskussion föras utifrån dessa tre forskningsfrågor.

Vilka sociala positioner och relationer erbjuds genom SO-undervisningen?

Innehållet på lektionerna har till största del förhållit sig till ämnet historia och talat om dåtidens samhälle med få kopplingar till idag och sociala identiteter i form av gemenskaper i samhället har inte getts uttryck för. Implicit skrivs dock eleverna in i den svenska samhällsgemenskapen då det talas om en gemensam historia ur ett svenskt perspektiv. Det är däremot inte en bild som problematiseras genom att förtydliga för eleverna att den historiefamskrivningen som görs i till exempel läroboken endast är en version av vad som hänt. Att läroboken får en relativt framträdande roll som den har haft på de två skolorna kan ge eleverna en idealiserad och normativ bild av historien. Karlén (2015) visar till exempel på hur läroböcker skriver in elever i en svensk gemenskap som bygger på en idealiserad bild av det svenska samhället. Även Eilard (2008) pekar på hur läroböcker vidmakthåller en särskild diskurs om den svenska kulturen. Att det endast är ett perspektiv av historien och en inte den rätta sanningen framgår inte. Karlsson (2011) menar på att läroböcker kan ses som ett lydigt verktyg för att forma elevers identiteter och världsbilder. Jag skulle snarare vilja påstå att läroboken kan fungera som en social arena där elevernas identiteter och världsbilder formas. En text som verktyg är alltid lydigt men textens funktion som identitetsbildare är beroende av kontexten, det vill säga den sociala praktik där den konsumeras. Först där kan maktstrukturer stabiliseras och reproduceras genom diskurser och läroboken fyller därmed en ideologisk funktion. Historieundervisningen får således funktionen av ett "kulturarv" som syftar till att upprätthålla den svenska identiteten genom ett gemensamt vetande om vad som anses viktigt att veta för att passa in i den gemenskapen. Ett antagande är, i likhet med Selander (1994), att lärobokstexten fungerar normativt genom dess konstruktion av vad som anses viktigt, vilket även förstärks av att innehållet i läroboken till största del utgör kommande prov.

Som nämndes i stycket ovan så är det ett etnocentriskt, alternativt eurocentriskt, perspektiv som präglar historieundervisningen. I kombination med de reglerande normer som styr elevernas handlingspositioner formas eleverna in i det svenska historieärvet. Lärarna görs därmed implicit till reproducenter av både fostrande normer och ämnesinnehåll, ett tydligt exempel är Beatas genomgång av Franska revolutionen. Eleverna underordnas som subjekt, men görs till nationella subjekt genom att identifieras med nationen och historien. Skolverket (2006) menar på att de heterogena grupper som finns i klassrummet kan komma att bemöta innehållet på olika sätt. Om de dessutom inte identifierar sig själva med innehållet kan de känna sig exkluderade. Det skulle även kunna förklara den skillnad som syns till inställningen till historieämnet i studien. Eleverna på Ekskolan, som till största del är etniska svenskar, skapar en viss samhörighet med innehållet genom att uttrycka att det är "coolt att se hur samhället förändrats". På Lönnskolan, där eleverna främst utgörs av icke-etniska svenskar, ser eleverna inget meningserbjudande i innehållet och verkar inte identifiera sig med det.

I studien synliggörs två olika sociala positioner, den som lärare och den som elev, som både konstrueras och upprätthålls i den sociala relationen dem emellan. Dessa positioner är naturaliserade i skolkontexten och ses nog av de flesta som självklara men hur de positionerar sig mot varandra och den sociala relationen dem emellan går att problematisera. På de undersökta skolorna har positionerna lärare respektive elev en tydligt markerad hierarkisk relation där läraren ses som överordnad och eleverna underordnad. Att läraren styr och eleverna lyder fungerar som en förutsättning för undervisningen och kan anses vara en grundsten i skolan

som institution. Dovemark (2008) menar att ”skolan gör helt enkelt elever till elever och lärare till lärare” (s.52). Denna hegemoniska relation reproduceras både på Ekskolan och Lönnskolan då det är lärarna som har kontroll över vilket innehåll som ska behandlas och hur det ska behandlas. Ett samtalsmönster som synliggjorts är det Chouliaraki (1998) kallar för IRE-mönster som leder till att lärarna kan vidmakthålla en maktposition. Även om det finns försök till att låta eleverna själva få komma till insikt så har det visat sig att det i interaktionen mellan lärare och elev förekommer drag av inculcation och counselling som fungerar som en dold makt bakom diskursen. Till exempel kan Beatas uttryck för omsorg och hennes användande av en subjektiv modalitet i interaktionen med eleverna osynliggöra hennes maktposition. Därigenom fungerar även diskursen ideologisk och reproducerar den hierarkiska lärare-elev relationen som till synes inte behöver ifrågasättas eller problematiseras.

Vilka sociala positioner möjliggörs respektive omöjliggörs i undervisningen?

Som det framgår i analysen är det lärarna som har maktpositionen i undervisningskontexten. De har kontroll över innehåll och interaktion, alltså vad som behandlas i undervisningen samt vem som har möjligheter att säga vad. Följaktligen är eleverna låsta till en elevroll där läraren fungerar som mellanhand för förmedling av den officiella kunskapen som skolan ska förmedla (Apple, 2000). Apple (ibid.) påpekar också att lärarna i sin tur är kontrollerade utifrån i och med olika nationella test och kvalitetskontroller. Det finns med andra ord en tydlig top-down organisation i skolan. Samtidigt leder det till en relation mellan lärare och elev som reproducerar underordning där eleven socialiseras in i ett formellt maktsystem och skolan som institutionen utgör en ram för vad det förväntas av eleven och hur hen ska bete sig. En förväntning inom systemet är att eleverna ska tillgodogöra sig de utvalda kunskaperna. Eleverna ses i behov av kunskap och läraren konstrueras som den som ger kunskapen till eleverna (Freire, 1996). I den föreställningen konstrueras ett behov av eleven som underordnad vilket befästs genom en kunskapsdiskurs och ovan nämnda sociala relationer. Det leder till en slags dubbelreproduktion av både ett innehåll och av eleven som underordnad.

Den sociala positionen som elev, eller snarare elev i form av kunskapsmottagare, konstrueras på två sätt. På Ekskolan konstrueras eleven som den som tar emot och reproducerar den rätta kunskapen. Eleverna ska tänka rätt och vad som är rätt bestäms av Adam. Likt lärarna i Gruber (2007) undersökning kategoriserar Adam sina elever efter hur väl de lyckas med detta och skapar därmed en hierarkisk ordning av eleverna där de som är aktiva och kunniga på lektionstid ges mer utrymme. Det leder till en sluten konstruktion där eleven behöver både överta rätta kunskaper och föreställningen om att det bara finns en korrekt version av historien. På Lönnskolan konstrueras eleverna också som kunskapsmottagare men uppmanas att tänka ”fritt”. I analysen har det dock visat sig att det snarare handlar om att tänka ”fritt” så det blir rätt, och vad som är rätt bestäms av Beata, eftersom eleverna behöver reproducera rätt kunskap. Även här möter eleverna en sluten konstruktion som består av att, i brist på alternativ, frivilligt inse det rätta. Säfström (2011) menar att skolan i och med detta på ett hierarkiskt sätt definierar hur man ska vara och förstå världen, vilket fungerar som en typ av disciplinering. Bristen av en dialogisk undervisning där både elev och lärare är kunskapsproducenter (Freire, 1996) leder till att en jämlik position mellan lärare och elev utesluts. Eleverna möter både slutna konstruktioner men även, vad som verkar vara, ett slutet system.

Vilka subjektpositioner konstrueras i undervisningskontexten?

Det är främst en bild av en kunskapssökande elev som konstrueras. Ett dilemma uppstår dock när det är den kunskapssökande individen som eftersträvas men all kunskap räknas inte som den rätta. Kunskapssökandet måste riktas mot det utvalda innehållet och eleven behöver även socialiseras in i och förstå hur hen ska gå till väga för att tillgodo se sig den ”rätta” kunskapen. Freire (1996) påpekar att elever snart upptäcker att ”in order to achieve some satisfaction they must adapt to the precepts which have been set from above. One of these precepts is not to think.” (s. 136). Att eleverna på Ekskolan anser det som viktigt att ha rätt skulle kunna vara ett tecken på hur de söker bekräftelse. Genom det agerandet bekräftar de även sin underordnade position och anpassar sig till samhällets normer och diskursen om en god elev. Deras agerande och deras uppvisade kunskap bekräftas först genom det direkta berömmet och sen igen i till exempel ett bra provresultat eller ett högt betyg, varav det senaste kan komma att påverka elevernas möjligheter senare i livet. Däremot att eleverna skulle sluta tänka går stick i stäv med skolans styrdokument och förmågor som analysera och förhålla sig källkritiskt är viktiga ord som genomsyrar skolan (se till exempel läroplan och kursplaner i Skolverket, 2011). Det går snarare att påstå att det handlar om att eleverna ska tänka ”rätt”. Runfors (2003, 2006) påpekar att när det kommer till kultur och frihet så finns det en tendens att forma eleverna till de ”rätta” fria individerna. I denna studie syns en tendens till ett liknande tankesätt då eleverna ska uttrycka sig med egna ord men använda sig av i förväg konstruerade ämnesspecifika begrepp eller förklara orsaker och konsekvenser i historien genom linjära händelser. Med andra ord, det handlar om att ”lära rätt” och ”formulera rätt” för att kunna visa att man ”tänker rätt”, vilket kan ses som både formning och infogning. Det påverkas också av yttre krav där kunskaperna ska mätas utifrån bestämda kunskapskrav i form av betyg. En risk är att de som är enkelt mätbart och enkelt att dokumentera blir det som blir viktigt. De elever som lyckas visa ”de rätta kunskaper”, helst skriftligt, blir därmed de lyckade eleverna med ett bra betyg. För att citera Beata i studien ”Betyg – snacka om stämpel”.

De flesta eleverna verkar dock ha anpassat sig till skolans normer och är medvetna om de krav som finns på att prestera. Eleverna verkar även vara väl socialiserande in i hur en elev ska och bör bete sig. En elev som inte helt accepterat sin roll som kunskapsmottagare är Sabine som till mig uttrycker sin irritation över ämnets meningslöshet för henne. Dock verkar hon se sig besegrad över systemet då hon själv påpekar att de måste kunna det för att få betyg. På lektionstid antar hon också subjektpositionen som ”god elev” då hon är aktiv och visar att hon lärt sig de ”rätta” svaren. För det handlar inte bara om att inneha kunskaper utan också om att agera på det sätt som förväntas av en god elev (Dovemark, 2008). De mest aktiva eleverna på lektionstid är även de elever som får mest bekräftelse i form av beröm. Både vid rätta svar och som när Adam nämner att de bidrar till att föra lektionen framåt. Att Adam dessutom relaterar elevernas framgång till fasta och medhavda egenskaper såsom intelligent eller ”inte ha det i sig” låser ytterligare fast eleven i viss position som förhindrar hans möjligheter och handlingar. Det leder till en differentiering av eleverna utifrån konstruerade egenskaper. Gruber (2007) menar även att det särskiljandet gör något med eleverna eftersom det påverkar hur de uppfattas, hur de tillåts vara och vilket bemötande de får.

Precis som Runfors (2003) påpekar har det visat sig att det i skolorna sker ett överförande av beteendemönster, normer och värden som leder till en reproduktion av vilka ideal om individer och samhälle som finns. Detta sker framför allt genom en typ av formning av individerna genom att lärarna arbetar för att ge eleverna de rätta kunskaperna som de anses behöva utifrån lärarnas perspektiv och föreställningar. Diskurser som konstruerar den ideala eleven utifrån dess förmåga att tillgodogöra sig språkliga begrepp och reproducera historiska händelser i form av fakta eller isolerade orsak-verkan händelser samt återförmedla dem, bidrar till en skola, och ett

samhälle, där prestation i form av mätbarhet blir högt värderat. När målet blir att uppnå kunskapskrav, vilket förefaller vara en naturaliserad diskurs, underordnas eleverna ett kunskapsmål konstruerat av någon annan. Det stärks även av betyg som både lärare och elever är medvetna om att de kommer att påverka deras möjligheter senare. Diskursen verkar därmed ideologisk eftersom den reproducerar rådande normer och strukturer i samhället. Eleverna behöver anpassa sig till den verksamheten som sker och lära sig de sociala koderna för att lyckas. Eleverna positioneras alltså in i en av lärarna redan i förväg bestämd subjektspostion, vilket enligt Freire (1996) leder till passivitet och att den utbildade eleven är den som har anpassat sig till dominerande struktur. Denna brist på emancipation fungerar därmed som ett upprätthållande av "status quo" i samhället (Säfström, 2011).

Avslutande diskussion

I studien framgår det att historieämnet till största del består av en reproduktion av tidigare diskurser om vad som är rätt och viktigt att kunna. Läroboken ges också en betydande roll vilket kan problematiseras utifrån bakgrunden till denna studie som visar på att läroböcker reproducerar normer och därmed bidrar till konstruerandet av slutna subjektspostioner, framför allt när den framskrivningen inte utsätts för någon kritisk granskning i undervisningen. Under observationstillfällena är det en kontinuerlig banking-education som pågår utan inslag av dialog. Freire (1996) menar att det är först i dialogen som eleverna kan bli medvetna om sin egen roll i rekonstruktionen av verkligheten. I en dialogisk problembaserad undervisning öppnas upp för flera perspektiv (ibid.) vilket kan öppna upp för transformation av både innehåll och sociala relationer i skolan vilket i längden kan leda till förändring av samhällshierarkier och mer jämlika relationer. Istället för en perspektivmedveten undervisning som uppmuntrar en kritisk och analytisk hållning till historiefamskrivningen är det en ensidig bild av historien som förmedlas till eleverna och som de förväntas att ta över.

Även Runfors (2006) pekar på att sociala handlingar som leder till strukturellt diskriminerade ordningar måste synliggöras för att gå att förändra. Det är alltså först när man är medveten om sin egen reproduktionsroll i samhället som man har möjlighet att påverka. Därmed bör inte eleverna i studien ses som "passiva offer" (Johansson, 2010) utan snarare som agerande subjekt som har blivit väl inskolade i skol- och samhällsordningen. Det blir så att säga svårt att tänka utanför ramen, bortom de erbjudna subjektspostionerna, och agera för förändring. I den här studien har det försökt att synliggöras hur diskurser och maktstrukturer inom skolan kan verka hindrade både för lärarnas och elevernas möjligheter att agera för transformation. De slutna subjektspostionerna som erbjuds, där till exempel eleverna förväntas underordna sig både lärare och kunskapsinnehåll, kan ses som ett förhindrande av skolans demokratiska uppdrag. Det gäller inte endast ämnet Historia och övriga SO-ämnen, utan alla ämnen i skolan. SO-ämnet har en nära samhällskoppling och har därför fått verka som exempel för att skapa en ökad medvetenhet kring hur diskurser inom skolan och undervisningen kan verka reproducerande eller transformerande av samhällsliga maktstrukturer. Ett förslag på hur diskurser kan öppnas upp och möjliggöra andra subjektspostioner än exempelvis den underordnade är genom en mer problem-baserad undervisning där till exempel lärobokens historieskrivning problematiseras och fler perspektiv av historien belyses.

Studien har genomgående behandlat identitetskonstruktioner utifrån begreppet subjektspostion. Detta då jag, i likhet med Fairclough (1992, 2003, 2015) och Freire (1996), ser individen som ett agerande subjekt som endast själv kan konstruera sin identitet. Dessutom ser jag identitet som något i ständig rörelse och som genomgår konstanta omkonstruktioner utifrån erfarenheter och sammanhang, vilket inte går att analysera i en studie som denna. Att se individen som ett agerande subjekt innebär också även subjektspostioner är flexibla men

beroende på hur de positioneras påverkas individens möjligheter att agera. Det har framkommit i studien att eleverna varken positioneras eller har möjlighet att själva positionera sig som reflekterande och kritiska individer med möjligheter till att transformera strukturer. Utbildning kommer då att handla om att fostra och konstruera eleverna in i social position som goda samhällsmedborgare som har förstått vad som är eftersträvänsvärt, och acceptabelt, i samhället. Elevernas individuella identitetsutveckling underordnas därmed socialiseringen in i ett samhälleligt kulturmönster. Hur och med vem eller vad en elev väljer att identifiera sig med kommer att påverka elevens plats i gemenskapen (Runfors, 2006) och vilka subjektpositioner som görs möjliga. Med andra ord den individuella identiteten bör hållas inom de samhälleliga ramarna, vilka har visat reproduceras genom ideologiska diskurser i skolan. En förhoppning med föreliggande studie har varit att synliggöra och medvetandegöra hur diskurser kan verka inom skolan och hur de påverkar både lärare och elevers valmöjligheter samt identitetskonstruktioner.

9. Fortsatt forskning

Denna studie har endast sett till en liten del av SO-undervisningen i årskurs 6 och är således begränsad i sin analys. Studien har ändå visat på en tendens på en dubbel reproduktion, både en innehållsmässig och en reproduktion av eleven som underordnad. Ett förslag på fortsatt forskning är en utökad studie som följer elever och lärare genom all SO-undervisning för att ge en större helhetsbild om själva ämnets betydelse för identitetsutvecklingen. Alternativt att följa eleverna genom hela skoldagar under en längre tid och se än mer till de sociala relationerna och vilka möjligheter som ges till eleverna att verka som aktiva och agerande subjekt vilket också har betydelse för den individuella identitetsutvecklingen.

REFERENSER

Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. (2., ed.) London: Routledge.

Bringlöv, Å. (1996). Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden: Läroplanen om den mångkulturella skolan. I A. Sjögren, A. Runfors & I Ramberg (red.). *En "bra" svenska?* (S.65-74). Tumba: Mångkulturellt centrum.

Chouliaraki, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: individualized teacher-pupil talk. *Discourse & Society*, 9(1), 5-32

Dovemark, M. (2008) *En skola – skilda världar: segregering på valfrihetens grund*. (Rapport från Institutionen för pedagogik, ISSN 1404-0913 ; 2008:4) Från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-4403>

Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd [elektronisk resurs]: om barn, familj och omvärld I grundskolans läseböcker 1962-2007*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008. Malmö. Från: https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/5588/avhandling_eilard.pdf?sequence=3

Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Doktorsavhandling, Borås Universitet, Institutionen för pedagogik). Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-3539>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (2015) *Language and Power*. (3., [updated] ed.) London: Routledge

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. (New rev. ed.) Harmondsworth: Penguin Books.

Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier). Från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-8775>

Johansson, T. (2010) Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 2010:1, 7-30. Från: https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Publikationer/EDUCARE/Educare%202010_1.pdf

Karlén, L. (2015). *Du, Vi och De andra: en analys av läroböcker i samhällskunskap för årskurs 4-6*. (Examensarbete, Högskolan Väst, Institutionen för individ och samhälle). Från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-7765>

Karlsson, K-G. (2011). Läroboken och makten - ett nära förhållande. I N. Ammert (red.). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 43-61). Lund: Studentlitteratur.

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Mattlar, J. (2008) *Skolbokspropaganda?: En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. Studia Didactica Upsaliensia, 2008. Från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-9390>

Runfors, A. (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Nordstedts.

Runfors, A. (2006). Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar. I Sawyer, L. & Kamali, M. (red.). (2006). *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. (s. 135-166). SOU 2006:40, Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Selander, S. (1994). Pedagogiska texter och retorik. I S. Selander & B. Englund (red.). *Konsten att informera och övertyga: en antologi om pedagogik, text och retorik*. (s. 41-55). Stockholm: HLS Förlag

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2006b). *I enlighet med skolans värdegrund?* Rapport 285. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Säfström, C. A. (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-209.

Tur Porres, G., Wildemeersch, D. & Simons, M. (2014). Reflections on the Emancipatory Potential of Vocational Education and Training Practices: Freire and Rancière in Dialogue. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 275-289.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.



Förfrågan om deltagande i en studie om SO-undervisning i år 4-6

Jag heter Lina Karlén och är lärarstudent på Högskolan Väst. Jag går nu sista terminen och det har blivit tid för att skriva C-opsats. Min tänkta studie syftar till att observera SO-undervisning då det är ett viktigt och komplext ämne samt att det finns lite beskrivet om vad som händer i klassrummet. Jag vill därför få möjlighet att komma ut till skolor för att observera SO-undervisningen i en klass. Eventuellt kan något fördjupande samtal behövas om det finns tid och möjlighet. Studien kommer genomföras under vårterminen med önskemål att snarast möjligast komma ut till skolan.

Jag kommer att göra fältanteckningar undertiden jag är i klassrummet och med er tillåtelse kan jag komma att använda mig av ljudinspelningar. Eventuellt kommer också några foton att tas. Dessa kommer inte att användas på annat sätt än som stöd för mitt minne. Alla uppgifter och inspelningar kommer att behandlas konfidentiellt. Skolan och medverkande lärare samt elever kommer att anonymiseras genom att de får fingerade namn vilket innebär att varken skolan eller någon enskild individ kommer att kunna identifieras. Medverkan är helt frivillig och alla kan när som helst avbryta sitt deltagande utan att behöva uppge orsakerna och utan några negativa konsekvenser.

Ansvarig för studien är Lina Karlén (forskare) och Högskolan Väst (huvudman). Ta gärna kontakt med mig om du har frågor. Det går också att kontakta min handledare *Namn* via mail *mailadress*

Vänliga hälsningar,

Lina Karlén

070X-XXXXXX

lina.karlen@student.hv.se



Tack för att du vill delta i min studie!

Det jag ska titta på under vecka 9-10 är er undervisning i SO. Jag kommer titta både på er och er lärare. Kanske kommer jag vilja ställa någon fråga till er, men det är helt upp till er om ni vill svara. Jag kommer inte tvinga er! Ni kommer vara helt anonyma, det vill säga att det inte kommer gå att säga att du är du sedan när jag skriver ner studien. Jag kommer inte ens nämna er lärare eller skolan vid riktiga namn. Det är viktigt för mig att veta att ni vill och får vara med, därför ber jag om er tillåtelse.

Eftersom du är under 15 år behöver jag även din målsmans underskrift för att du ska kunna delta:

Ditt namn

Målsmans underskrift

Det ska bli roligt att vara hos er efter lovet & jag är glad att du vill hjälpa mig!

Hälsningar Lina

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
www.hv.se