

## What did you learn in school today...?

# Scener ur ett klassrum och vad lär man sig?

Liselott Assarsson & Katarina Sipos-Zackrisson  
Linköpings universitet, IBV  
[Lisas@ibv.liu.se](mailto:Lisas@ibv.liu.se) [Sipos@ibv.liu.se](mailto:Sipos@ibv.liu.se)

Den här texten är ett anspråkslöst utsnitt<sup>1</sup> ur en etnografisk studie. Materialet är inte ett färdigt paper med fullständiga referenser, snarare ett arbete på väg. Med det menas att analysen av empiri tar utgångspunkt i ett inflygningsvarv med många loopar som behöver förfinas. Där vi landar i diskussionen är vårt sätt att för dagen lägga ett bud, istället för färdig reflektion över den komplexa praktiken. Trots att du som läsare släpps in under skrivprocessens gång, vid textens tillblivelse, hoppas vi inspirera er andra forskare och övriga praktiker i era arbeten. Vår avsikt är att diskutera klassrummet på en folkhögskola och vad som räknas som kunskap i denna praktik.

## Inramning

En utgångspunkt i texten är att människor rör sig i skilda sociala praktiker. Vi vandrar mellan praktiker såsom arbete, utbildning och fritidsaktiviteter<sup>2</sup>. De sociala praktikerna präglas av olika tolkningssystem som inte är homogena. Inom varje praktik finns alltid möjlighet till individuella tolkningar. Den egna tolkningen formas utifrån sammanhang som utgörs dels av den levnadshistoria eller biografi vi har, dels utifrån den plats vi befinner oss på. Om vi ingår i en och samma sociala praktik rutiniserar våra tolkningar och handlingar. Att ta steget till utbildning kan ses som ett sätt att försöka bryta de vardagliga mönstren. I de flesta sociala praktikerna är lärandet autentiskt, lärandet uppmärksammas inte i sig utan som bakgrund. I skolan däremot utgör lärandet figur då det förväntas ske. I formell utbildning handlar det inte om att lära sig vad som helst, utan lärande ska ske i viss riktning<sup>3</sup>. Ytterligare en komplexitet med vuxenutbildning är att deltagarna bär egna eller kollektivt delade konstruktioner av vad skola ska vara<sup>4</sup>. Det skulle kunna betyda att bara utbildningsinstitutionen och lärarna är tydliga med sina konstruktioner av vilka kunskaper som ska utvecklas och hur det ska gå till, sker lärande i avsedd riktning. Istället för den utgångspunkten väljer vi att se eleverna som

<sup>1</sup> Vi följer Mark Levengoods devis från Guldbaggegalan den 5 februari –01. Vi motverkar identifieringen med den lilla hönan som värper för stora ägg –hon blir bara sladdrig i stjärten ;0).

<sup>2</sup> Larsson (1996) använder begreppet vardagslärande som avser det lärande som sker utanför det formella utbildningssystemet. Lärande definieras som förändringar i tolkning och handling. Aspekter av vardagen såsom intresse, familjeliv, erfarenheter från arbete samt självbild är centrala vid beskrivning av vardagslärande.

<sup>3</sup> Marton (2000).

<sup>4</sup> Carlgren (1998).

medaktörer i vad som blir möjligt att lära<sup>5</sup>. Elevernas livshistoria, tidigare erfarenheter av skolan men också tankar kring framtiden menar vi har betydelse för det lärande som är möjligt. Varje aktör har inte bara ett bildningsprojekt<sup>6</sup>, utan komplexiteten ökar genom parallella<sup>7</sup> närvarande projekt. I klassrummet möts alltså elever och lärare vilka agerar utifrån sina respektive logiker som ibland kan sammanfalla. Intressant är att studera vad som faktiskt sker i mötet, hur aktörerna tolkar det som sker här och nu, vad görs och hur kommunicerar man i klassrummet?

När eleverna möter skolans praktik försvinner inte de sociala tillhörigheterna i kollektiven utanför skolan. Tvärtom, de är centrala, det är med dessa språkspel eleverna närmar sig skolpraktiken. Om medlemskapet i den nya praktiken inte är eftersträvansvärt för eleverna, begränsas lärarnas möjlighet till påverkan. Genom att behålla identiteter från de vardagliga praktikerna kan eleverna skapa lärande i relation till de egna bildningsprojekten. Med utgångspunkt i en sådan abstraktion blir interaktionen intressant att studera. Klassrummet ses som en oförutsägbare arena, öppen för parallella aktiviteter och ständigt pågående förhandlingar. Vad och hur gör man samt om vad och hur talas det? Begreppet förhandling aktualiserar ett maktperspektiv<sup>8</sup>. Frågor som uppstår är vad som räknas som kunskap och vem som definierar den. Skapas situationer där elever är medaktörer och formar kunskap på samma villkor som lärare? Eller ska eleverna lära sig det läraren redan vet? I så fall skapas motstrategier, med andra ord hur undviker eleverna lärarens disciplinering? Antagandet är att deltagande alltid resulterar i lärande genom processer som skapar och återskapar praktiken. Den övergripande forskningsfrågan blir snarare; *Vem lär sig vad?* Som etnografer är vi inspirerade av ett sociokulturellt perspektiv i kombination med pragmatiska utgångspunkter i Chicagoskolan. Vän av ordning invänder möjligen mot kombinationen av perspektiv grundade i materiell filosofi respektive idealistiskt, mer individcentrerat tänkande. Denna utmaning, eller stolleprover<sup>9</sup> om man så vill, menar vi möjliggörs genom inspirationen från biografiska ansatser<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Biesta (1999) diskuterar utbildning som kommunikation, där undervisning inte handlar om att kunskaper överförs från aktör till aktör. Människor ses som meningsskapande subjekt som interagerar; "...education is not a process of transfer, it is a communicative action, a participatory and co-constructive process."

<sup>6</sup> Begreppet bildningsprojekt är inspirerat av Gustavsson & Larsson (1994). I den här texten definieras bildningsprojekt ur tre dimensioner; avsikter med studierna –vad ska studierna leda till?, studieintresse –vilket utrymme får studierna ta i elevernas vardag?, samt organisering av studierna –vad ska läras och hur ska lärandet gå till? Liksom Gustavsson & Larsson menar vi att begreppet projekt speglar en tidsdimension, här korsas dåtid, nutid och framtid. Tidigare erfarenheter har betydelse för det man möter idag som också samspelar med föreställningar om framtiden.

<sup>7</sup> Utifrån kategorierna vill vi betona att elever som illustrerar 'utbildning som kompensation' också kan ingå i kategorin 'utbildning som kvalifikation'. Samtidigt som utbildning ersätter bristen på arbete utesluts inte försök att ytterligare kvalificera sig i betydelsen att lära sig något nytt eller fördjupa befintliga kunskaper, även om man själv anser sig kvalificerad för ett arbete.

<sup>8</sup> Se ex vis Balls begrepp mikropolitik eller Foucaults terminologi mikromakt.

<sup>9</sup> Astrid Lindgrens sagofigur Emil i Lönneberga hittar återkommande på hyss, eller stolleprover, som hans pappa Anton skulle säga.

<sup>10</sup> Alheit (1995); Dausien (2000); Bron (2001); Larsson (2001).

Utan att dra för stora växlar på ett sociokulturellt perspektiv<sup>11</sup> är det ändå en inspirationskälla inför denna text. Visserligen är studiens övergripande intresse att belysa det individuella lärandet, det är enskilda människor som lär sig specifika saker. Men detta lärande sker inte i isolat, vilket betyder att vi behöver pendla mellan inter- respektive intranivå. Lärande skapas i enskilda samtal inom människan och mellan människor. Det inre samtalet är dock beroende av samtalet mellan människor. I kombination med pragmatiskt interaktionistiskt perspektiv menar vi att lärande sker i ömsesidiga påverkansprocesser. Människor rör sig mellan olika praktiker, vi bär med oss skilda erfarenheter uttryckta genom språk, handlingar och artefakter.

Sammanfattningsvis utgör individ och kollektiv samma mynt, men på analytisk nivå handlar det om olika sidor av myntet. När klassrummet fokuseras är analysnivån den kulturella verksamheten. På den nivån synliggörs samhällets konstruktion av vad skola ska vara, men verksamheten skulle inte vara densamma *om inte just de unika människorna ingick*. Den analysnivå som är fokus i själva avhandlingen är det individuella lärandet som inte kan skiljas från enskilda biografier och kontexten som sådan. En annan analysnivå är själva interaktionen som sker i den sociala praktiken. I praktiken samspekar de olika nivåerna, men för rika beskrivningar och fruktbara tolkningar måste uppdelningen göras på analytisk nivå<sup>12</sup>. I det här materialet är tyngdpunkten själva interaktionen i klassrummet. Hur framstår klassrummet för eleverna, hur begriper de sig på vad som sker och vilken betydelse får det för fortsatt agerande i denna praktik? Den mer långsiktiga betydelsen av deltagandet i vuxenutbildning i termer av vardagslärande lämnas alltså därhän.

Observationer och intervjuer på en folkhögskola<sup>13</sup> skapar scener av vardagliga mönster i relation till vad som räknas som kunskap. Scenerna gestaltar återkommande mönster i klassrumspraktiken som vi tolkar som förhållanden under vilka lärandet sker. I scenerna är personerna avidentifierade och de ingående aktörerna är ointressanta som personer, interaktionsmönster som skapas och återskapas bildar istället förgrund. Specifika elever eller lärare blir på så vis intressanta endast som figurer vilka gestaltar skilda strategier.

Det empiriska materialet har skapats med deltagande observationer, intervjuer och informella samtal. Arbetsgången är huvudsakligen deltagande observation med fältanteckningar i kombination med ljudbandinspelningar, men även elevernas skrivna arbetsmaterial och prov analyseras. Observationerna följs ofta av samtal med involverade aktörer, elever och lärare. Metodologin och metodkombinationen samt sättet att generera intervju- och samtalsfrågor ur/i praktiken tror vi ökar förståelsen för vilken mening eller lärande eleverna skapar i relation till skolpraktiken<sup>14</sup>. Centralt i sammanhanget är att fokusera

---

<sup>11</sup> Säljö (2000).

<sup>12</sup> Rogoff (1995).

<sup>13</sup> De vuxna eleverna går allmän linje på gymnasienivå inom ramen för Kunskapslyftet. Kurser som intensivstuderats är svenska A och temaarbete, även om klassen följts i andra ämnen.

<sup>14</sup> Borgnakke (1996; 2000; 2001).

språket. De språkspel<sup>15</sup> elever och lärare använder skiljer sig åt, de korsar sällan varandra. I resonemanget finns antagandet att inget ord eller påstående är värderingsfritt. Att välja och använda vissa ord liksom utesluta andra, handlar om värderingar<sup>16</sup>. Språket speglar människors världsbild sprungna ur deras biografier. Ska eleverna på folkhögskolan använda uttryck som inte ingår i deras vardagliga språkbruk kan inte enbart de forna orden raderas ut till förmån för lärarens. Om lärande ska sätta spår i vardagen i termer av förändrade tolkningar, är det mer komplext än att eleverna enkelt övertar lärarens språk<sup>17</sup>. Då världsbilden sällan delas, eller elevidentiteten i förstone relateras till kollektiva gemenskaper utanför skolan, gör eleverna motstånd mot lärarnas sätt att förhålla sig. Utifrån resonemanget är klassrummet en arena där olika makt- och motstrategier förkroppsligas.

## Läsanvisningar

Texten är uppbyggd så att utbildningsinstitutionens respektive elevernas bildningsprojekt presenteras i stora drag. I det etnografiska materialet från skolpraktiken har dimensioner identifierats som räknas som kunskap. Klassrumskommunikationen synliggör makt och motstrategier som formas av aktörerna. Slutligen finns ett knappt påbörjat embryo till diskussion, några trådar att nysta vidare.

## Folkhögskolans bildningsprojekt

I teatersalongen i Folkets hus hälsar rektor och övrig personal eleverna välkomna med att formera sig på scenen inväntandes en startsignal för ett musikaliskt framförande. I väntan tar fjolårseleverna upp melodislingan "...dom bara förbereder sig...". Signalen uteblir, istället börjar kollektivet sången "Välkommen till oss" när de liksom känner för det. Personalens glada miner, prassel med sångtexter och intrycket av att den som hittat ett ackompanjerande instrument spelar till synes improviserat, skapar interaktion med publiken som svarar med småfniss och applåder. Nya elever ser sig förvånat omkring medan andra klappar händerna i takt och sjunger med. Därefter informerar rektor om skolans organisering: "Här är vi ungefär 200 personer och av oss alla är det ungefär 20 som är personal." Rektor berättar om folkhögskolans grundvärderingar och utgångspunkter i undervisningen: "Det handlar om att ni ställer frågor till omvärlden, varför finns rasism och kvinnoförtryck? Jag menar att människan är en skapande varelse, hon lär sig inte genom korvstoppling... Skolan har ett ben i skapande verksamhet och ett ben i internationalisering... Kanske är det länge sedan ni studerade, ni är

---

<sup>15</sup> Wittgenstein (1953/1992).

<sup>16</sup> Här inspireras vi av Baumans synsätt (1996) s 11 när det gäller resonemang kring att anföra skäl: "...Värderingen är en oundgänglig del av valet, av beslutsfattandet; det är det behov som människorna upplever när de fattar beslut, ett behov som sällan blir föremål för eftertanke hos dem som handlar enbart av vana."

<sup>17</sup> En parallell kan dras till det resonemang von Wright (2000) för i relation till Meads tänkande kring fenomenet imitation. Ett sätt att förstå Mead är att imitationen förutsätter förmågan att sätta sig in i förebildens agerande. Att imitera någons beteende är samma som att svara på sina egna handlingar. Imitationen är således ingen reflex, snarare en aktiv process. I det aktuella fallet betyder det att för att elever ska imitera lärare behöver de bli emotionellt berörda. För att handlingen ska betraktas som mer genuin tillkommer dock ytterligare aspekter; estetisk respektive intellektuell fas.

ängsliga för vad det ska innebära och jag hoppas ni ser skillnader från er gamla skola. ...Hos oss är diskussion och samarbete av stort värde och därför ska ni vara mycket skolan.”

Elevkårens ordförande tar sedan vid och hälsar alla elever välkomna. Han säger att det är viktigt att vara en del i skolans liv, att vara aktiv i skolans olika intressegrupper för att styra skolans inriktning. Ordföranden betonar betydelsen av närvaro och skolans symboliska funktion som växthus: ”Här kan man växa som människa!” Rektor tar vid och ramar in de kommande lärarpresentationerna med att inte bara eleverna ska må bra på skolan, lärarnas fysiska och psykiska hälsa ska inte glömmas bort. Innan sista sången framförs, Käns lans partisan av Sjöö, argumenterar rektor ännu en gång för elevernas goda studieval: ”Här kan alla växa, få studiesjälvförtroende... Man kan studera och det är våra lärare bra på, att alla känner sig duktiga. Det är viktigt att ni blir en del av folkhögskolan, en del av kollektivet... Det är viktigt att ni har behörighet som människor här, alla är välkomna hit. ...Jag är övertygad om att ni växer som människor efter det här året!”

(Fältanteckning 980824)

Scenen illustrerar elevernas första möte med folkhögskolan. I salen sitter elever som precis börjat på folkhögskolan eller är fjolårselever. Skolans synsätt på kunskap och lärande förs fram av rektor. I bildningssynen blir förändring som fenomen aktuellt. Folkhögskolans utbildningsuppdrag består i att eleverna ska förändras som människor. I projektet ingår att eleverna inte bara tar ansvar för egen utveckling, utan bidrar till förändring av samhället. Betoningen av förändring kan ses som uttryck för folkhögskolans vänsterpolitiska profil. För att eleverna ska förändras bottnar undervisningen i undersökande arbetssätt som utgår från tematiska och samhällsrelaterade frågor. Eleven ses som en aktiv varelse som självständigt söker svar på frågor och läroboken har ersatts av elevens eget framtagna arbetsmaterial.

En aspekt som betonas är kollektivitet. Det uttrycks genom sättet undervisningen är organiserad på. En konsekvens av perspektivet är att eleverna är uppbundna i tid och rum. Eleverna ska genom arbete i grupp utveckla kunskap som har innehållsmässig relevans för klassen. Grundvärderingen består i att engagera sig i skolan som helhet, men också i frågor som rör lokalsamhället eller idealt sett frågor i relation till ’den stora världen’. Symboliskt markeras avståndstagande från elevernas tidigare skolerfarenheter. Att finnas på folkhögskolan innebär *något annat* än eleverna tidigare erfarit. Genomgående betonas gemenskapen och betydelsen av att bli en del i kollektivet. Lärare och elever utgör tillsammans ett kollektiv där alla ska påverka och påverkas. En central aspekt i institutionens bildningsprojekt är således att skola in eleverna i det synsättet. Alla är välkomna att delta utifrån sina förutsättningar –var och en efter sin förmåga. Estetiska aktiviteter är återkommande inslag på folkhögskolan. Att delta i verksamheten utifrån sin förmåga ses som ett resultat i sig. På så vis kan elevernas självförtroende öka och de växer som människor. Symboliskt menar vi att detta kommer till uttryck genom lärarnas till synes orepererade framträdande på scenen i Folkets hus. Lärarna sjunger och spelar ’hellre än bra’, men med glädje och engagemang. Vår tolkning är att personalen i situationen förkroppsligar detta

ställningstagande genom framträdandet som är långt ifrån perfekt, men präglad av spontanitet.

Folkhögskolans bildningsprojekt uttrycks även genom lärarens kommunikation i klassrummet. Läraren Bosse vill att eleverna dels utvecklar ämneskunskaper och lär sig vetenskapligt undersökande arbetssätt, dels återkommer han till att ”bildning är mer än skolkunskap, lärande handlar om att göra andra saker än man tidigare gjorde”. Bildning syftar till att förändra samhället, att minska orättvisor och förtryck av olika slag:

Bosse (lärare): ”Ja varför ska ni gå här egentligen? För att få gymnasiekompetens och bildning. Bildning är djupare än utbildning... Det är inte som på komvux, det här ska du kunna. Innehållet ska styras av vad vi vill studera i klassen, i gruppen. Eleverna är med och skapar skolan. Det är viktigt att ni är engagerade i allt som har med skolan och göra i de olika grupperna vi har här... Du kan läsa om jämställdhet och skriva alla rätt på provet men sen gå hem och slå din fru. Bildning kan också vara att titta på nya program, ja förmågan att studera är lika viktig som resultatet i sig... Att vara med och påverka samhället. Om jag blir riktigt förbannad, hur ska jag ändra på det? Utbildning här handlar alltså om demokrati, att odla sig själv, att få eget självförtroende och självkänsla.”  
(Fältanteckning 990107)

Folkhögskolans uppdrag går utöver förmedling av ämneskunskaper, det är centralt att uppnå ett fullvärdigt medlemskap i skolans gemenskap. *Att delta* anses viktigare än prestationen i sig. Det för-givet-tagna synsättet är människan som nyfiken varelse med egen drivkraft att söka svar på genuina frågor. Eleverna förväntas ställa frågor kring olika samhällsfenomen, gärna utifrån en politisk ideologisk grund. Frågor om jämställdhet, jämlikhet, solidaritet och demokrati sätts högt på agendan. Tiden på skolan ska medföra genomgripande förändringar av elevernas förhållningssätt och handlingsmönster i vardagen. Folkhögskolans utgångspunkt kan tolkas som en idé om förädling –genom bildning ska människan förbättras. Utbildningsuppdraget är vidare än att ”täppa till” elevernas kunskapsluckor. Symboliskt markeras att eleverna inte bara saknar ämneskunskaper utan har andra brister som folkhögskolan ska åtgärda, eleverna ska bli lika medvetna och ansvarsfulla som lärarna.

Det mest framträdande mönstret i institutionens sätt att tala om kunskap och lärande är betoningen av fullvärdigt medlemskap i skolans kollektiv. Det utesluter inte att utbildning ska leda till arbete eller vidare utbildning som också är en viktig dimension i folkhögskolans politiska profil. I folkhögskolans bildningsprojekt synliggörs främst ett politiskt-demokratiskt kunskapsintresse<sup>18</sup>. Institutionens syn på kunskap och lärande är relativt enhetlig, även om det bakom scenen viskas om grupperingar med skilda synsätt. Konsekvenser av olikheterna visas i klassrummet. Eleverna skapar snart uppfattningar om vilka lärare som kan samarbeta, emellanåt drabbas de praktiskt av lärarnas skilda

---

<sup>18</sup> Gustavsson (2000).

synsätt. Konkreta exempel är schemaändringar, förändrat lektionsinnehåll och upplevelsen av dubbla budskap genom lärarnas olika riktlinjer.

## Elevernas bildningsprojekt

Elevernas bildningsprojekt framstår som spretigare än lärarkollektivets då de visar större mångfald. Ur elevernas avsikter med studierna kan fyra övergripande kategorier identifieras. Den första kategorin handlar om utbildning som *kvalifikation för arbete eller vidare utbildning*:

”Jag vet ju det, ska man få ett jobb idag måste man ha utbildning. Så enkelt är det.”  
(Charlotte, elev 990126 )

”Jag hade inget val ju, det enda alternativet var studier, och det här är på väg till det som komma ska... Det är skoj med ungarna, jag skulle kunna tänka mig och bli lärare.”  
(Pernilla, elev 990115)

Utbildning ses som en nödvändighet för båda eleverna. Charlotte måste studera för att överhuvudtaget få arbete, vilket som helst. Pernillas val att utbilda sig är framtvingad på grund av sjukskrivning. Skillnaden är att Pernilla ser nuvarande utbildning som ett steg till vidare yrkesutbildning för att få ett bestämt arbete.

Den andra kategorin beskriver utbildning som *självförverkligande*:

”Det är upp till bevis för mig och dom andra. Jag är inte plugghäst, men för det behöver man inte vara dum... Och nu har jag gett mig jäsiken på att det ska gå. Min kille är allt, han har fått mig att ta steget. Nu när jag törs blir jag kanske riktigt smart, dom ska få se!”  
(Frida, elev 990108)

”Jaaa, varför finns man här? Ja dom flesta tycker ju att det är lite galet (fniss), vid min ålder säga upp sig och inte ens ha klart med ekonomin. Men jag kände vad sjutton –nu eller aldrig! Jag är obotligt nyfiken, tänk bara och få läsa för min skull och allmänbildning skadar ju inte, eller?”  
(Karin, elev 990129)

Utbildning ska användas till att utvecklas som människa. Det pragmatiska värdet är personligt. Dels handlar det om att ta revansch på tidigare skolerfarenheter, dels att stilla sin nyfikenhet och öka allmänbildningen.

En tredje kategori betecknar utbildning som *livsstil*:

”...Kompisarna, dom ligger ju före.... Vet inte vad jag vill läsa, men det spelar nog ingen större roll... Vet bara att jag ska läsa, men det gör ju alla... eller kanske inte... men jaa jaa, jag ser det så. Vill läsa nå't som har med människor och göra. Jag tror intresset ökar för debatter och göra nå't.”  
(Petter, elev 990125)

Eleverna i denna kategori deltar i utbildning utan något särskilt mål i sikte. I elevernas vardag är utbildning för-givet-taget. Utbildning är något positivt och anses förändra världsbilden så att större kollektivt ansvar tas. En annan vinkling av kategorin är att återkommande konsumera utbildning. Man deltar i utbildning utan att beakta innehållet, det är ett sätt att framleva livet:

”...Det är väl som dom andra...jaaa... ett sätt att tjäna pengar... Så är det, då läser man lite, träffar folk och sen måste man jobba igen...lite... Så tar man en kurs igen, tar det lugnt... Ibland gör jag inget, ibland jobbar jag... jaa, alltså extra, samtidigt.”  
(Patrik, elev 990119)

För elever som Patrik är deltagande i utbildning ett aktivt val för att hantera vardagen. Deltagandet är ett sätt att försörja sig och träffa folk. Klassrummet är en möjlighet att på dagtid ingå i ett socialt sammanhang.

Den fjärde kategorin beskriver utbildning som *kompensation*. Eleverna väljer utbildning som andrahandsval eller sista utväg eftersom deras genuina avsikter inte kan infrias. Det kan handla om att inte få arbete, att bryta vardagstristessen eller helt enkelt inte se andra möjligheter. För elever som Ali ersätter utbildning ett arbete. De ser sig tvingade att hitta ett sätt att försörja sig:

”...det är för pengarna. Vad ska jag göra annars? Jag får inget jobb här, dom anställer inte såna som mig här. Du måste ha rätt bakgrund, vara svensk eller komma från rätt land. Som det är nu, jag måste hjälpa min familj och skicka så mycket jag kan.”  
(Ali, elev 990107)

För Asad ersätter också utbildning arbete. Skillnaden är att den här elevkategorin inte är ekonomiskt tvingade till utbildning. Däremot blir utbildning en kompensatorisk åtgärd för att hantera könsidentiteten. I självbilden ingår att inte vara sysslolös som man är om livet framlevs utan deltagande i varken arbete eller utbildning. Att vara hemma och exempelvis ta hand om barnen betraktas inte som en aktivitet för män:

”...det finns inte mycket att välja på. Jag har gått här, känner skolan och något måste man göra vet du. Jag är man va, och jag måste göra något. Det går inte bara och sitta på cafét, men du vet jag kan inte säga till dom att i Sverige sitter vi på skola och gör ingenting (fniss). Det är inte att vara man, men gå hemma –allvarligt, då blir man tokig!”  
(Asad, elev 990118)

För elever som Irene blir utbildning ett sätt att bryta tristessen i arbetet. En paus behövs för att hitta tillbaka till inspirationen. Genom deltagande i den nya praktiken förväntar sig eleverna att förändringen ska medföra större personligt engagemang och aktivt deltagande:



”Jag var bara så trött på’t. Jag var tvungen att komma bort ifrån det, när man känner att man inget har och ge... Det är bara samma och samma. Så det här är jättebra, det passar mig perfekt!”

(Irene, elev 990115)

I texten utelämnas beskrivningen av dimensionerna ’studieintresse’ och ’organisering av studierna’ som ingår i begreppet bildningsprojekt. Vi vill endast markera att studieintresset varierar i elevgruppen, även om det generellt sett är lågt. Eleverna är inte beredda att ge utbildningen särskilt stort utrymme i vardagen. När det gäller studiernas organisering kan elevgruppens förhållningssätt till hur man ska arbeta i skolan beskrivas som öppenhet inför variation. Gemensamt är att ingen förväntar sig bara katederundervisning. De vet med sig att dagens skola många gånger handlar om att arbeta i grupp. Ser vi till synen på ämnesinnehåll förväntas däremot läraren ha ansvaret. Den dominerande bilden är att eleverna ska läsa skolämnen där till exempel svenska är grammatik, matematik är abstrakta tal, engelska är glosor samt samhällskunskap/temaarbete är politik och byråkrati. Kunskapsinnehållet beskrivs som givet och självklart skapat av lärarna, det ser ut som det alltid gjort i skolan.

Elevernas konstruktion av kunskapsinnehållet är att de ska möta skolämnen som de tidigare gjort, men bilden finns att arbetsformerna förändrats. För både elever och lärare handlar skolan om att lära sig ämneskunskaper. Betydelsen av att lära sig ämneskunskaper skiljer sig däremot. För lärarna på folkhögskolan betyder det att eleverna ska växa som människor, därmed förändra samhället. I elevernas värld handlar deltagandet i utbildningen generellt om att fördriva tiden och umgås med andra. Lärarnas övergripande avsikter med undervisningen går alltså utöver att lära sig ämneskunskaper som sådana, vilket inte utesluter kvalificering för vidare utbildning eller arbete. Sammanfattningsvis kan sägas att i elevkollektivet är det få som delar lärarnas bildningsprojekt, att studera för vidare meritering och/eller förändras som människa.

## Att lära sig hantera klassrummet

Lärarna och eleverna möts i skolan med den gemensamma ambitionen att hantera och kommunicera den sociala praktiken. Att hantera klassrummet innebär ur lärarnas perspektiv att deltagarna ska lära sig bli goda elever. Att bli en god elev innebär att förstå sig på vad som räknas som kunskap. På vår folkhögskola betyder det att eleverna strävar efter och uppnår fullvärdigt medlemskap i skolans kollektiv. Dimensioner av institutionens bildningsprojekt som vi identifierat i relation till klassrumspraktiken är *att närvara*, *att göra*, *att göra annat* och *att bli någon annan*. Att hantera klassrummet ur elevperspektiv innebär att begripa sig på vad tillvaron i skolan går ut på och ta ställning till

villkoren som institutionen byggt in genom sättet att organisera utbildningen. Vad sker då i det kommunikativa mötet?

## Att närvara

En förutsättning för skolans bildningsprojekt är att få tillgång till eleverna som hela människor. Om elevernas världsbilder ska förändras måste de närvara på skolan så lärarna kan göra anspråk på deras uppmärksamhet. Eleverna binds upp i tid och rum för att påverkas av lärarkollektivet, men också för att vara med och påverka skolan. Betoningen av närvaro uttrycks av rektor och i klassrummet av läraren. Symboliskt markeras betydelsen av närvaron då varje morgon inleds med närvarokontroll av eleverna. Närvarons betydelse går alltså igen i de dagliga rutinerna<sup>19</sup> och ses som en viktig förutsättning för lärande. En för-givet-tagen utgångspunkt är att man lär sig tillsammans med andra i diskussioner och samarbeten. Om man tillbringar mycket tid på skolan kan en gemensam agenda skapas –man blir en del av kollektivet. Skolans ambitioner är att lärandet går utöver ämneskunskaperna till att inbegripa livet som sådant, därmed handlar lärande också om att förändra elevernas världsbild. Skolan ses som ett växthus<sup>20</sup> där eleverna utgör enskilda plantor som tillsammans bildar botanisk mångfald. Lärarna kan då liknas vid trädgårdsmästare med ansvar för gödning och bevattning, men också tuktning och beskärning när så behövs. Utifrån metaforen växthus kan lärandet, att växa, enbart ske då eleverna finns på plats på folkhögskolan. Närvaron har även disciplinerande funktioner, plantorna måste tuktas. Lärarkollektivets dominerande föreställning är att många av skolans elever framlevt sina liv vid sidan av arbetslivet och andra oorganiserande aktiviteter. Att börja studera innebär en omställning, det kan vara svårt att gå upp på morgonen, passa tider och ta ansvar för sig själv och andra. Eleverna ska alltså lära sig att anpassa sig till institutionens vardagliga rutiner. I relationen trädgårdsmästare och planta finns en asymmetri inbyggd. Trädgårdsmästaren förädlar plantorna genom daglig skötsel –allt för en praktfull grönska. Metaforen antyder elevernas beroende av lärarna och lärandet sker i förstone på lärarens villkor, även om växtligheten inte kan kontrolleras fullt ut.

Talet om närvaro ter sig i början som gemensamt projekt för lärare och elever. Från elevernas sida är det meningsfullt att närvara då projektet är att identifiera vad verksamheten går ut på. Är någon borta handlar det om ofrivillig frånvaro såsom sjukdom eller vård av sjukt barn:

Bosse (lärare): ”Jaaa, då ska jag ta lite närvaro! Saknar ni någon kamrat?”

Camilla: ”Ja Julia ringde, hennes son är sjuk. Jag ringer henne om det vi gjort... om det är några papper.”

---

<sup>19</sup> Hoeg (1995) beskriver en privatskolas inrutade och schemalagda vardag. Disciplineringen av eleverna föder en slags motmakt och strategier utvecklas som sätter auktoriteten ur spel.

<sup>20</sup> Att se skolan som ett växthus, eleverna som växande plantor och lärarna som trädgårdsmästare, är en metafor som delar av lärarkollektivet använder.

(990118)

Närvaron är gemensamt projekt då eleverna deltar och kommunicerar kring frånvaron. Närvarande elever accepterar att utreda frånvaron tillsammans med läraren. De ser en poäng med närvarons betydelse då stora delar av skolarbetet bedrivs kollektivt. Sättet man organiserat lärandet på innebär att eleverna förväntas närvara. Trots det lär sig eleverna snabbt att en stunds frånvaro inte får några konsekvenser. Eleverna bedömer morgonlektionen som mindre viktig då den utgörs av närvarokontroll och andra administrativa frågor. Eleverna prioriterar helt enkelt utifrån praktiska omständigheter. Läraren är förundrad över elevernas prioriteringar och hänvisar till att närvaro är en central förutsättning för lärande. Bosse kommunicerar synsättet på lärande på ett sätt som är främmande för eleverna. Mönstret är att lärarens tal om bildning och förväntan på elevernas delaktighet passerar som en svag bris i luften, den lämnar inte spår såsom läraren avser:

Bosse (lärare): "Gomorrön, gomorrön, det är många som inte är här! Robil, Ali, Joseph, Kenny, Jeanette..."

Julia: "Jamen dom brukar ta bussen som går tjugo i."

Bosse: "Tjugo i? Hinner man då?"

Julia: "Näe..."

Bosse: "Det är synd om folk droppar in. Jag tycker det är viktigt att vi har en gemensam början på da'n. Bildning och djupa förändringar, då måste man vara här och bidra och påverkas!"

(990121)

Det gemensamma projektet att utreda frånvaron ersätts över tid av elevernas motstånd. I utsnittet synliggörs att fruktbara svar på lärarens fråga uteblir. Konsekvensen blir att läraren väljer att rikta frågan till den elev han vet känner de frånvarande eleverna. Elevers motstrategi innebär att medstudierande inte avslöjas inför läraren. Läraren lämnas ensam att spekulera kring elevernas frånvaro:

Bosse (lärare): "Det var värst vad få vi är! Det inte är inte bra om Joseph och Ali är borta.

Ebba: "Det är för dom ska redovisa idag."

Bosse: "Vet du var dom är?"

Asad: "Näe..."

Bosse: "Det kan vara vädret, vi får väl lugna oss lite."

(990128)

Den dagliga rutinen, närvarokontrollen, förändras och tar allt större utrymme av lektionstiden. Eleverna påminns om att för hög närvaro leder till avstängning från skolan och uteblivet ekonomiskt studiestöd<sup>21</sup>. I takt med att frånvaron ökar förändras och skärps tonen från lärarens sida. Acceptans inför

---

<sup>21</sup> Eleverna finansierar sina studier på olika sätt. Studiestöd utgår exempelvis från Centrala Studiestödsnämnden, Försäkringskassan, Sociala myndigheter och Arbetsförmedlingen eller som en blandform från flera instanser. Flera studiestödsformer kräver att eleverna är närvarande på skolan.

goda ursäkter omvandlas så småningom till hot om sanktioner. Hotet omsätts först i muntlig varning som sedan övergår i skriftlig markering. Allt mer tid ägnas åt att reda ut vem som är frånvarande och varför. Läraren försöker inlemma de närvarande eleverna i problematiken. Men den vardagliga rutinen ifrågasätts då påpekanden kommer från elevernas sida om att frånvaro inte är någon ny företeelse:

Bosse (lärare): "Robert, Kenny, Julia, Joseph, Robil, Patrik, Isaa, Mohammed, Hannah, Camilla saknas. För några är det dags för varning! Det är allvarligt... har ringt, men nu blir det skriftligt. Så här kan vi inte ha det! Det är som med jobbet, är man inte här får man sparken... Varför är dom inte här?"

Olivia: "Jamen! Så har det väl vart hela tiden... dom gör annat (suck)."

Bosse: "Vi får hjälpas åt så alla kommer hit."

(990208)

Med tiden övergår den från början till synes delade logiken till ett subtilt ifrågasättande av lärarens agerande. Eleverna undrar varför omfattande energi ägnas åt det rutiniserade och disciplinerande mönstret. För mycket tid ägnas åt elever som *inte* är närvarande, istället för koncentration på de som faktiskt är i skolan. Närvaron hanteras på olika sätt allt eftersom. Vi menar att det sker en rörelse i kommunikationen; från 'närvaro som lärande' till 'närvaro som disciplinering'. Lärarens hantering av närvaroproblematiken skapar motstrategier från elevernas sida. När talet utgick från närvaron som förutsättning för lärande delade flertalet av eleverna logiken. Lärarens definition av vad som skulle avhandlas första morgonlektionen accepterades. När talet om närvaro identifieras som disciplinering sker en motrörelse i klassrummet. Dels ger inte eleverna lärarens prat om närvaro uppmärksamhet, de ignorerar lärarens frågor. Dels uppstår den motsägelsefulla strategin att ju mer lektionsutrymme närvaroproblematiken ägnas, desto mer uteblir eleverna. Ett annat sätt att förstå den dramatiskt ökade frånvaron som elevstrategi är avståndstagande från institutionens allmänna betoning av närvaro i tid och rum. Strategin utgår från förförståelsen att studietempot är lågt på skolan. Logiken består i att närvara så lite som möjligt, men inom ramen för vad som är acceptabelt från lärarnas sida. Eleverna bedömer att de hanterar studierna även om de inte alltid närvarar:

"...Här, det vet alla är det slappt för dom som vill läsa går till komvux. Jag klarar det lilla ändå för dom gör ändå inte mycket... Vi träffas mest kompisarna och det är bra."

(Amir, elev 990120)

Andra elever lär sig över tid att arbetsinsatsen är mindre än de förväntat sig, "folkhögskolan var slappare än jag trodde". De upplever att de kan komma och gå som de vill, vilket är en norm som skapats i gruppen. Eleverna närvarar inte på skolan mer än nödvändigt. De identifierar alltså inte skolkoden, utan agerar som majoriteten i klassrummet. Den dominerande kulturen bland eleverna i klassrummet blir ledstjärna, därmed förändras elevidentiteten hos deltagarna:

"...Först sa dom att jag ska vara här jämt. Sen såg jag... ingen bryr sig! Dom andra är ju inte här, så... det blir det man måste, inte mer."

(Jeanette, elev 990125)

En annan logik som finns inbäddad i elevernas frånvaro handlar om att deltagandet i vuxenutbildning ses som tvång. Eleverna har inte frivilligt sökt sig till skolan, utan är tvingade att delta av olika skäl:

"Det är sista chansen, övervakar'n sa om jag inte pluggar så skiter det sig. ...men vem bryr sig?"

(Kenny, elev 990119)

Några elever lär sig hantera skolpraktiken då de identifierar koden att närvara. Den här kategorin är antingen alltid närvarande, eller frånvarar precis så mycket som tillåts utan avstängning från skolan. En annan elevkategori relaterar inte närvaron till läroprocessen utan inlemmas i det allmänna förhållningssättet att komma och gå som det passar. En tredje elevkategori identifierar vikten av närvaro dels i relation till skolans bildningsprojekt, dels som tvång för ekonomisk ersättning. Men den mer eller mindre påtvingade skoltillvaron och skolans hot om sanktioner är inte tillräckligt motiverande för att närvara. Här har vi visat hur närvaron kommuniceras i klassrummet och vilken betydelse det får för deltagandet. Institutionen ställs inför en motsägelsefull utmaning då å ena sidan närvaron är central för lärandet och därför måste ges utrymme, å andra sidan uppstår konsekvensen; ju mer närvaron kommuniceras som problem desto mer ökar frånvaron. Ytterligare en komplexitet är elevernas ambivalenta inställning till skolans närvaroprojekt. Eleverna undanber sig lärarkollektivets fokusering på närvaro, men upplever problematiken då arbetsprocessen påverkas. I grupperna måste ständiga omstarter göras och studieintresset blir svårt att upprätthålla i mötet med andra elevers bildningsprojekt. När de närvarande eleverna drabbas konkret av medstuderandes frånvaro efterfrågas trots allt lärarens ansvar för sanktionering.

## Att göra

Ett annat sätt att identifiera innebörden av klassrumspraktiken och att bli en god elev är att ständigt vara sysselsatt med skolarbete. Att vara på väg till och från skolans bibliotek eller kommunbiblioteket, att vara på väg till och från datasalen, att vara i färd med att ringa skolrelaterade samtal, att boka möten när andra kunskapskällor blir aktuella vid sidan av litteratur och Internet, att sitta i klassrummet, att bläddra i material, att rita i anteckningsblock är aktiviteter som belönas av lärarna. *Att göra*, det vill säga själva aktiviteten i sig, går före det innehåll som skapas. Om de arbetande eleverna hänvisar till att 'lärande pågår' lämnas de ifred av lärarna. Så länge eleverna är i aktivitet legitimeras

deras sätt att nyttja tiden<sup>22</sup>. Scenen är hämtad från temat<sup>23</sup> 'Religiösa och etniska konflikthärder i världen':

Peter (lärare): "Vad har du fått fram om Tibet?"

Pernilla: "Jaa, jag har massor! Hur mycket folk och naturtillgångarna... och topografin, jaa det finns hur mycket som helst."

Peter: "Har du provat att slå på maoism och lamaism? Jag tror det är viktigt för att belysa ideologiska skillnader. Du kan kolla NE."

Pernilla: "NE?"

Peter: "Jaa, nationalencyklopedin alltså."

Pernilla går till skolans bibliotek och kommer tillbaka efter 40 minuter.

Peter: "Hittade du något?"

Pernilla: "Jaa, jooo det är OK! Eller... Njaa, jag ska fortsätta titta hemma på Internet."

Peter: "Jaa.. du är flitig du."

(Fältanteckning 990208)

I samtalet visas skillnaden mellan elevens och lärarens kunskapsintresse. Elevens faktaredovisning om landets geografi möter lärarens principiella fråga kring förståelsen av religiösa och politiska motsättningar. Elevens intresse är att belysa frågan främst genom kartböcker. Läraren å sin sida försöker relatera det övergripande temat genom tips om maoism och lamaism med hänvisning till NE. Peter följer upp tipset med frågan "hittade du något?", Pernilla som identifierat skolkoden 'att göra' hänvisar till att hon faktiskt *gjort* något. Hon har varit sysselsatt med sökning och erbjuder som svar att arbetet fortsätter hemma. På så vis hindrar hon symboliskt läraren att lägga sig i hennes lärprocess. Läraren accepterar elevens svar och legitimerar handlingen med positiv återkoppling, eleven är ständigt sysselsatt. Samtidigt synliggörs elevens identifiering av logiken 'att göra' då hon i sin tur bekräftar lärarens görande, Peters litteraturtips. Hans handledning avfärdas på samma gång som Pernilla återkopplar det som är relevant för den egna lärprocessen, att läsa NE. Eftersom vi inte kan studera tänkandet eller dolda motiv i talakter och handlingar kan det i det här fallet vara aktuellt att spela med en alternativ berättelse, även om vi föredrar den förra. Eleven har identifierat flera dimensioner av institutionens bildningsprojekt och speglas i olika sammanhang som framgångsrik elev. För att inte sätta identiteten på spel används strategin 'att göra'. Istället för att visa okunskap kring maoism och lamaism väljer eleven att fråga vad NE betyder. Att fråga om något som uppenbart framstår som en förkortning kan vara mindre riskfyllt. På så vis kan Pernilla upprätthålla elevidentiteten som god elev.

Vid examinationstillfället redovisar gruppen sitt arbete.

Pernilla: "...Så ni intervjun, den... hon, som hon... sjunger Annie Lennox?"

Några mumlar instämmande.

---

<sup>22</sup> Skoldagen är organiserad mellan klockan 8.45-16.30. Från klockan 15 finns oftast tid för eget arbete på valfri plats.

<sup>23</sup> I paraplybegreppet tema ingår historia, samhällskunskap, naturkunskap, geografi och religion. Ett viktigt inslag är att ämnet inte ramas in av någon lärobok. Utgångspunkten är att varje tema avslutas med att eleverna skapat sitt eget muntliga eller skriftliga arbetsmaterial.

Robert: "Hon i... alltså Eurythmics?"

Pernilla: "Hon pratar med en munk som kineserna torterade. Han hade suttit i fängelse länge, men... och nu är han fri. Man fick veta om el och... otäcka batonger och många som dog."

Julia: "Hur var det nu då? Hur kom han därifrån?"

Pernilla: "Jaa... det blev han. Och han var en positiv människa... glad och så... så ödmjuk!"

Peter (lärare): "Blev han bortförd från ett tibetanskt kloster, för sin tro? Vilka ansvarade för tortyren?"

Robert: "Det pratar dom... inte så mycket om..."

Gruppen fortsätter sin redovisning genom att beskriva landet Tibets folkmängd, naturtillgångar och geografiska läge.

Peter (lärare): "Dalai Lama då, den rollen... Hur kan vi förstå det i hela konflikten? Vad händer egentligen... det är väl frågor ni svarat på?"

Pernilla: "Näe det har vi inte! Vi tyckte inte det var viktigt... Men... det är ju... svårt... och vara objektiv."

(Fältanteckning 990218)

Vid redovisningen synliggörs det önskvärda innehållet, den kunskap som i situationen i förstone räknas, från lärarens sida. Peters fråga refererar till inramningen av temat och handledningssituationen. Den tolkning vi lyfter fram är att Pernilla aktivt valde att inte följa tipset. Dels var ursprungsintresset att studera landet Tibet som sådant, dels att förstå vem Dalai Lama är som andlig förgrundsgestalt.

För Pernilla är arbetet "ett bra arbete", hon upplever att gruppen *gjort* det som förväntades. De sökte information, var aktiva och förstår att de gjort det centrala –de "fick ihop arbetet". Pernillas tolkning är att temat handlar om att skapa en sammanhållen produkt. Lärandet handlar om att använda en viss skriven form, en specifik mall för hur temaarbetet ska se ut. Hennes förståelse kring varför arbetet ser ut som det gör uttrycks då hon refererar till ett sammanhang där läraren Anders sa; "Så gör man på högskolan". Den kommentaren i kombination med Anders exempel på hur ett arbete kan se ut blev det medierade verktyget som gjorde att Pernillas ambition 'att göra' temaarbetet ökade. Gruppens arbete utgår från fascinationen inför en tibetansk munk. Berättelsen om munken synliggör elevernas tolkning av det övergripande temat. Vid redovisningen identifierar inte läraren att gruppen relaterat arbetet till etniska konflikthärdar. Läraren ställer frågor till gruppen för att deras beskrivning tydligare ska relateras till temat. Dessa frågor fungerar inte som tankestötta för eleverna, de kan inte relatera dem till sitt arbete. I observationsutsnittet visas att elevernas respektive lärarens språkspel inte möts. Pernilla för gruppens talan och visar på annat intresse än lärarens. I situationen använder Pernilla lärarens vardagliga uttryck "det är ju svårt och vara objektiv" vilket kan ses som kompensatorisk åtgärd. Elevers imitation av lärarens språkbruk visar på perspektivtagande<sup>24</sup>. Vi menar att eleven genom gesten förstår att gruppen inte lever upp till lärarens förväntningar. Eftersom Pernilla strävar efter fullvärdigt medlemskap på skolan markerar hon tillhörigheten

<sup>24</sup> von Wright (2000).

genom att använda samma språk som Peter. Som svar på gesten ger läraren i situationen upp sitt bildningsprojekt och sammanfattar gruppens arbete:

”Bra att ni fått med olika aspekter... Naturtillgångar, strategiskt läge, boplatser... men...  
joo...och inte bara ideologisk och religiös synvinkel.”  
(Peter, lärare 990218)

Peters svar på gesten kan förstås utifrån logiken i hans bedömning att gruppen arbetat och *gjort* så gott de kunnat. Han ger upp sitt projekt i betydelsen att eleverna ska fördjupa sina ämneskunskaper. Gruppen landar inte där läraren avsåg, men Pernilla som gruppmedlem bedöms som en ambitiös elev och vid samtal under temaarbetets gång har hon fört gruppens talan väl. Läraren identifierar inte att eleverna uppnått kunskapsmålet, att beskriva konflikten Kina-Tibet, däremot uppvisar de engagemang i sitt arbete och Peter retirerar. Vår tolkning är att eleverna skapat kunskap i relation till sina genuina intressen. Berättelsen om den tibetanska munken är elevernas sätt att koppla sitt kunskapsintresse till aktuellt tema. Här visas att lärare och elevers språkspel, sätt att tala om världen och val av föremål för analys, skiljer sig åt. Konsekvensen blir att samtalet ebbar ut, varken elevernas eller lärarens intresse fördjupas.

Scenen synliggör dubbla budskap i lärarens återkoppling. Å ena sidan visar lärarens replik ”...det är väl frågor ni svarat på?” ett förväntat svar som gruppen till synes inte har. Läraren initierar inte samtalet på sådant sätt att elevernas kunskap kan synliggöras i dialogen. Å andra sidan bedöms gruppens arbete positivt: ”Bra att ni fått med olika aspekter...”. Läraren legitimerar gruppens arbete samtidigt som tveksamheten uttrycks symboliskt. Här synliggörs lärarens för-givet-tagna syn på kunskap, som inte handlar om att utmana elevernas tolkningar av ett fenomen. För läraren är det istället centralt att eleverna vilar i sin kunskapsbas. Peter framhåller i intervjuerna att elevernas självförtroende ska öka så de blir delaktiga i de vardagliga diskussionerna. På så vis menar vi att på folkhögskolan bedöms elevernas insatser i relation till ämneskunskaper utifrån logiken ’att göra’. Att vara aktiv, det vill säga själva arbetsprocessen, är viktigare än resultatet i betydelsen fördjupade ämneskunskaper. Genom att fokusera processen ’att göra’ skapas förutsättningar för elevernas läroprocess, de växer som människor och förändringen är i samklang med skolans bildningsprojekt. För de studieintresserade eleverna är inte dilemmat att det som räknas som kunskap är ’att göra’, det problematiska är snarare sprickan i lärarens kunskapssyn. Samtidigt som processen och elevernas självständiga sökande betonas finns ’det rätta svaret’ symboliskt närvarande genom lärarnas invändningar som varken reds ut så eleverna förstår själva innehållet i invändningen eller följs upp, därmed inleder elevernas fortsatta (fördjupade?) läroprocess.

## Att göra annat



Efter första diagnostiska provet i matematik har läraren bildat sig uppfattningar om elevernas kunskapsbas i ämnet. Följande lektion samtalar Bosse individuellt med eleverna i ett angränsande rum om vilken nivå var och en ska arbeta på. Han kommer in i klassrummet där övriga elever sitter och räknar. En elev, Joseph, har hunnit längre än de andra eleverna:

Bosse (lärare): ”Joseph kan det här! Du som kommit längst i matten, kan du hjälpa Tessan att bära?”

Joseph: ”Va?... Jag?!... Bära... vaddå?”

Bosse: ”Det är ett stort skåp som ska flyttas, hon behöver ett handtag.”

Bosse visar med handen ut mot korridoren och går för att fortsätta de individuella samtalen.

Joseph invänder högt när läraren lämnat rummet.

Joseph: ”Och nu ska man vara vaktmästare! Varför får man inte räkna... göra det man vill?”

Joseph letar efter vaktmästaren, men hittar inte henne. Han återvänder till klassrummet.

Joseph: ”Är det någon som behöver hjälp?”

Javila: ”Ja jag, gör åt mig så jag ser!”

Joseph gör en uträkning och ser på medan Javila gör ett tal.

Joseph: ”Ja, vad duktig du är, jobba på!”

Robil: ”Joseph har blivit lärare!”

(Fältanteckning 990115)

Joseph återkopplas av Bosse som duktig elev, han har kommit längst i matematiken. Belöningen består i att *göra något annat* än att räkna. Istället för att fördjupa ämneskunskaperna tas han tillfälligt in i skolpersonalens kollektiv genom uppmaningen att hjälpa skolans vaktmästare. Eleven ser belöningen snarare som bestraffning, koncentrationen tvingas bort från det väsentliga, att räkna. Däremot har inte Joseph något emot att uppnå lärarkollektivets status genom att anta identiteten som lärare i elevgruppen. På så vis kan han dels ägna sig åt skolämnet, dels uppmärksammas han i den tillfälliga läraridentiteten. Identiteten tar sig uttryck i imitationen av lärarmanér i form av det uppmuntrande tillropet.

Ämneskunskapen utgör inte figur för läraren i just detta sammanhang, kunskapssynen handlar snarare om att samarbeta, att få behörighet som människa på folkhögskolan och bli en del av skolans kollektiv. Joseph bjuds in till medlemskap i folkhögskolans kollektiv som både förpliktar då han förväntas hjälpa vaktmästaren, men också har betydelse för honom som elev. Att vara duktig elev på skolan är att göra allmänna insatser för kollektivet i kombination med ämnesrelaterade arbetsuppgifter. Joseph ges inte verktyg att identifiera vad som räknas som kunskap. Han knäcker inte koden i sammanhanget utan blir frustrerad. Han lär sig att det inte ’lönar sig’ att vara duktig i ämnet. Elever som tolkar ’att göra annat’ som Joseph blir förvirrade inför utbildningsinstitutionens symboluttryck. Lärandet får konsekvenser för elevernas studieintresse som i flera fall sjunker.

Paralleller kan dras till tillfällen då elever identifieras som duktiga av lärarna och övertalas att exempelvis ta sig an uppdrag att ingå i skolans arbetsgrupper eller anta rollen som fadder för nya medstudenter. Den symboliska 'överkursen' kan också bestå i uppdraget att smycka hemklassrummet, ordna fika eller lägga sista handen vid en påbörjad kollektiv arbetsuppgift. Central kunskap består inte i förstone att fördjupa ämneskunskaper, utan kunskap som räknas är att ha behörighet som människa i skolans kollektiv. Logiken framträder inte för eleverna, de känner sig utnyttjade. Eleverna upplever att de utför arbetsuppgifter som "ingen annan vill göra". Andra menar att de hindras i sitt lärande, belöningen består inte i fördjupning av ämneskunskaper och därför "lär man sig inget". Eleverna identifierar inte uppmaningen 'att göra annat', utan elevidentiteten handlar om att vara duktig i ett skolämne. Även elever som inte vill lära sig skolkunskaper invänder mot logiken 'att göra annat'. Förväntningarna är att läraren ska fokusera ämneskunskaper och inte uppmuntra eleverna till andra aktiviteter. Eleverna konfronterar inte lärarna med denna tolkning, enda uttrycket för en slags förhandling är de elever 'som röstar med fötterna', har hög frånvaro eller helt enkelt hoppar av. Förhandlingen uppstår då egentligen inte mellan elever och lärare, utan eleverna får förhandla med sitt eget bildningsprojekt. Vi ställer oss frågan, vilka konsekvenser får det för enskilda deltagare i vardagen?

Avvikande fall är då elever identifierar koden och ser fördelar med att bli utvalda. Eleverna drar nytta av uppvisad strävan efter fullvärdigt medlemskap på skolan. Är eleven mindre bra i ett skolämne och har knäckt folkhögskolans kod, att visa sin goda vilja 'att göra annat', uppstår en kompensatorisk situation. Gör eleven annat på lärarens uppmaning är det lättare att bedömas positivt om man är på gränsen för godkänt arbete. I slutänden blir omdömet helt enkelt bättre än eleven anser sig vara värd:

Intervjuare: "Hur blir man en god elev här?"

Jonas: "Jaa (fniss), man är som jag –bäst! Nae.. Man ska engagera sig i allt liksom och tycka om och diskutera. Jag lägger mig i allt tycker dom andra (eleverna) som en farsa... Jaa jag var med i somras och jobba med festivalen. Ja, man gör liksom allt möjligt när dom frågar en."

Intervjuare: "Men hur hinner du med allt det...?"

Jonas: "Nae nae... det gör jag inte. Fast jag har kommit på vet ni, att det har man nytta av. Dom tycker man är bra fast man inte pluggat...så mycket. Det är bara och snacka på! Bara man tycker nå't på lektionerna."

(Jonas, elev 000913)

## Att bli någon annan

Folkhögskolans bildningssyn, att inbegripa eleverna som hela människor, är känd utanför institutionen. Talet om skolan skapar bilder av hur det är att vara elev där. Elever kommer till skolan med den förförståelsen och vet att de kommer att konfronteras med folkhögskolans profil, att bli någon annan. Den partipolitiska färgen och uttalat ställningstagande för solidaritet och

jämställdhet måste hanteras på något sätt. Elever som känner till skolans profil går in i studierna med projektet att aktivt motverka institutionens vilja till påverkan. Eleverna kommer till skolan även om de inte tänker ställa upp på institutionens projekt. Att vara på skolan är mer eller mindre ofrivilligt och lärande handlar möjligen om nya eller fördjupade ämneskunskaper. I deras världsbild ingår inte skolans definition av lärande, att förändras som människa eller se världen med nya ögon. Den innebörden tar eleverna aktivt avstånd ifrån:

Asad: ”Jomen det är som flum, va... som kommunister och kvinnatjafset. Allvarligt jag vill inte bli som dom, jag måste tänka själv. Jag vet vad jag tycker, man måste stå emot va!?”

Intervjuare (I): ”Stå emot... vad?”

Asad: ”Ja, den här sättet att tycka. Har jag levt med kommunismen och vet det negativa, men här dom bara drömmer om det som inte finns. Det fungerar inte, det är ingen demokrati!”

I: ”Du säger flum och tänka själv...?”

Asad: ”Du kan inte vara dum och bara lyssna, han sa så och han sa så. Den går inte. Då är man svag människa.”

(Asad, elev 990111)

Eleverna planerar att undandra sig lärande som handlar om att förändra deras världsbilder. Motstrategin från elevens sida handlar inte om ett principiellt motstånd mot förändring. Eleven hänvisar ställningstagandet att tänka själv till tidigare livserfarenheter. För eleven är kommunistiska ideal och jämlikhetssträvanden utopiska. Två elevstrategier blir synliga då lärarens prat identifieras som ifrågasättande av elevernas attityder och värderingar. En strategi är att gå i inre exil i form av dagdrömmeri eller förstrött ritande i blocket, vilket är ett sätt att utestänga lärarna på:

”Dom är ju kända för det...ja, som sjuttioalet, rödvin och hasch i källaren ni vet (fniss). Fast det är väl bra det dom vill och ändra det som är fel, det finns mycket orättvist. Å utbildning det behövs, då lyssnar dom (myndigheterna) på en. Sen köper jag inte allt... Då får man hitta på nå't så man inte blir hjärntvättad.”

(Henrik, elev 990112)

”Det här med skolans politiska färg, det får man ta med en nypa salt. Även om ryktet i sta'n är sådär... Näe jag håller tyst, jag anpassar mig, ni vet man låter det gå in här och ut där. Man måste ju sälla.”

(Irene, elev 990115)

Strategin att gå i inre exil används ofta vid situationer då läraren pratar eller diskussion förs i helgrupp. Möjligheterna till påverkan från omvärlden minskar, men på ett sätt som inte direkt hindrar de andra elevernas lärprocesser. En annan strategi är att skapa café i både klassrum och grupprum. Cafélivet tar sig uttryck i otillåtet prat och skrott samt andra sidoaktiviteter. Som på café ägnar sig eleverna åt olika handlingar; man skrapar trisslotter, man genomför bil- och narkotikaaffärer, man springer ut och in i rummet, man använder mobiltelefonen. Elevernas uppmärksamhet riktas helt enkelt mot andra saker,

därmed *utestängs läraren som aktör i klassrummet*. Det utesluter inte att eleverna lär sig på caféet, men de gör andra saker och lärandet har annan riktning än läraren avser.

Andra sätt att förstå café tillvaron, utöver elevernas ovilja till förändring av världsbild, är då elever anser sig överkvalificerade för utbildningsnivån eller inte planerar framtiden i Sverige. Att göra café blir ett sätt att skapa mening eller se nytta med deltagandet. Ur elevernas perspektiv är gymnasieutbildning ingen garanti för ett välbetalt och trivsamt arbete. Eleverna har vänner med gymnasiekompetens som trots det är arbetssökande. Samma invändning uttrycker elever med utbildning på gymnasienivå från hemlandet. Eleverna är överkvalificerade för utbildningsnivån, men meriterna räknas inte i Sverige:

Bosse (lärare): ”Ja varför ska ni gå här egentligen? För att få gymnasiekompetens och bildning...

Ali (ironiskt): ”Men man måste räkna på svenska, vet du!”

Bosse noterar inte kommentaren utan fortsätter föreläsa om att utbildning ska bidra till elevernas vilja att påverka samhället.

(Fältanteckning 990107)

En alternativ tolkning av citatet är att eleven invänder mot ’att bli någon annan’ i betydelsen att acceptera och fördjupa sin svenska identitet. Det är otillräckligt att utföra räkneoperationer, räknandet ska ske enligt konstens regler utifrån svensk tradition. Ytterligare skäl att forma klassrummet till café är när den formella kompetensen från deltagandet i utbildningen inte kan användas då framtiden planeras utanför Sverige –eleverna ska ”åka hem”:

”Jag inser ...jag har bättre karriär hemma. Där har jag utbildning och bra jobb. Här är det kört... är för gammal, det är för sent. Skaffa mer utbildning och läsa på universitet, det går inte! ...Jag har inte råd och kan inte bra svenska... jag klarar den inte.”

(Ali, elev 990118)

Motstrategin att skapa café handlar alltså inte bara om motstånd mot specifikt ämne eller förändring av den egna världsbilden. Den ska också förstås i relation till elevernas tankar om framtiden. Komplexiteten ökas ytterligare om vi beaktar elevernas tolkning av vad som sker här och nu i klassrummet. De elever som inte identifierar ’att göra’, ’att göra annat’ och ’att bli någon annan’ på lärarens vis skapar mening i sitt vardagliga deltagande genom att fika. Café blir resultat av aktörernas olika kunskapsintressen.

En annan dimension i att fostra eleverna till fullvärdigt medlemskap är att ’broderligt’ dela ansvaret för klassrumslivet. Lärarna försöker göra reglerna till gemensamt projekt, då eleverna uppmanas ta ansvar för att motverka cafélivet eller motivera medstudering att komma till skolan. Eleverna upplever att lärarna vill omforma elevidentiteterna till att bli symboliska ordningsvakter. På så vis skapas en chimär av elever och lärare som jämställda med lika ansvar:

”Det är roligt när alla är med i grupparbetet, men jag struntar i det. Jag kör på, det är upp till var och en. Fast jag ska inte behöva cykla runt halva sta’n och hämta upp folk. Ibland låter det så på lärarn’n.”

(Jonas, elev 990824)

Citatet visar att frånvaroproblematiken förväntas delas och åtgärdas av eleverna. Eleverna anser att lärarna inte kan avhända sig det ansvaret:

”Jaa det är väl så när man är ung, man vill göra så mycket annat... Fast jag har bestämt mig, jag tänker inte bli någon mamma för dom. Det är lärarens uppgift så alla vill vara här.”

(Irene, elev 990326)

En annan logik i invändningen mot att bli som läraren, ’att bli någon annan’, är då känslan av *för litet* avstånd mellan elever och lärare infinner sig. Eleverna menar att de varken vill eller ser möjligheten att inlemmas i verksamheten som symboliska medlemmar med till synes samma status som lärarkollektivet. Ur elevperspektiv finns en poäng att upprätthålla distans till lärarna så elevernas strategier och logik inte ska identifieras av motparten, lärarna:

En diskussion uppstår om vem som ska representera klassen i elevkåren som är en viktig del i skolans verksamhet. Det går trögt och ingen anmäler sig självmant till uppgiften. Läraren understryker vikten av representantskapet som är obligatoriskt på skolan.

Olivia: ”Ja dom vill göra det mer demokratiskt för eleverna genom att ha med en gisslan.”

(Fältanteckning 990122)

Olivia ignoreras av läraren, hon menar att uttalandet visar på skendemokratin som finns inbyggd i skolans sätt att organisera verksamheten. Genom att involvera eleverna i skolans arbete koloniserar gruppen på effektivt sätt av lärarna. Om elever agerar som skolans funktionärer reproducerar de symboliskt lärarkollektivets intressen. På så vis skapas splittring bland eleverna - ”kollaboratörer” respektive ”desertörer” utgör kraftfält där symboliska kamper utspelas. Ur elevperspektiv är förskjutningen av konflikthärd problematisk då kampen snarare ska föras mot lärare.

Ytterligare logik som finns inbyggd i elevernas strategier mot skolans projekt ’att bli någon annan’ är relaterad till identitetsskapande. Om det som räknas som lärande är skolkunskaper, kan det vara tillräckligt att lärare kan sitt ämne vilket skapar respekt från elevernas sida inför lärarens sakkunskap. Då ämneskunskaper inte står högst på agendan utan strävan efter att eleverna ska förändras som människor prioriteras, krävs möjligen annat. För att lärarna ska *få* tillgång till elevernas värld och deras vilja till förändring, menar vi att eleverna på något sätt måste respektera lärarna som allmänt kloka människor för att överhuvudtaget identifiera sig med dem. Att förändras och bli någon annan betyder inte att bli vem som helst. Tolkningen är att skolan och lärarna är normgivande förebilder, projektet består i att eleven ska bli som läraren med vad det innebär. Utifrån studiens empiri synes detta problematiskt då aktörernas språkspel sällan möts. Men det handlar också om skilda sätt att framleva livet;

intressen, manér, klädstilar etc. Elever och lärare lever i skilda världar, frågan är om viljan finns hos eleverna att närma sig lärarnas värld? I så fall, hur kan lärarna angöra bryggan?

## Anledning till förundran och rynkad panna...

### Me(a)dierande verktyg för lärande

I texten har vi beskrivit hur aktörerna hanterar skolpraktiken och vad som krävs för att bli en god elev på folkhögskolan. I scenerna fokuseras återkommande mönster som symboluttryck för vad som räknas som kunskap. Centrala dimensioner vi identifierat är 'att närvara', 'att göra', 'att göra annat' och 'att bli någon annan'. Möjligen var vi naiva och impregnerade av för-givet-tagandet att skolan i förstone handlar om att deltagarna skapar och förfinar ämneskunskaper. Trots det är en preliminär tolkning att på vår folkhögskola handlar lärande främst om annat. I relation till tidigare studier är inte dilemmat att lärare säger en sak och gör en annan. Tvärtom agerar de förvånansvärt konsekvent i förhållande till 'talet om'. Här skulle berättelsen kunna sluta lyckligt eftersom lärarna är medvetna om vad de vill. Men med studiens utgångspunkter blir förståelsen av kommunikativa processer begränsad då enskilda människors avsikter fokuseras som konstituerande för mötet i klassrummet<sup>25</sup>. Vi menar att kommunikationen i klassrummet möjliggör enskilda människors meningsskapande. Förskjutningen mot ett relationellt perspektiv utesluter inte individualitet eller det unika subjektet.

Med utgångspunkt i resonemanget handlar inte deltagarnas dilemma om att förstå sig på lärares intentioner. Många elever känner till skolans projekt på ideologisk policynivå, problemet är snarare att begripa sig på vilka konsekvenser det får för klassrumsvardagen. Inbäddade antaganden som förkroppsligas i skolpraktiken kring fenomen som kunskap och lärande, eller vad som räknas som kunskap, blir svåra att förhålla sig till och bemöta utifrån skoldiskursens logik. Folkhögskolans bildningsprojekt går ut på att eleverna ska bli en del i kollektivet, införlivas som fullvärdiga medlemmar. Då elevernas och lärarnas språkspel sällan korsas består elevernas utmaning i att tolka projektet och skapa mening utifrån det. Några elever knäcker koden och blir fullvärdiga medlemmar genom valet att samspela med institutionen. Övriga elever delar sig i två grupper; de som identifierar folkhögskolans kod men inte vill vara medlemmar i kollektivet, respektive de som inte förstår sig på institutionens bildningsprojekt.

Som verksamheten är organiserad utgår man från att eleverna självklart vet hur de gör sig förstådda i denna praktik. På folkhögskolan blir det som räknas som kunskap subtilt och underförstått. Demokratiska strävanden som finns i skolans bildningsprojekt motverkas indirekt genom lärarnas abstrakta språkbruk. Detta aktualiseras exempelvis i relation till vad som räknas som goda ämneskunskaper. Eleverna uppmuntras att söka litteratur och material utifrån egna genuina frågor. Många gånger upplever de att de lämnas ensamma i arbetsprocessen och saknar konkret handledning. Sättet att utveckla kunskap är för-givet-taget, argumentationen inför den rutiniserade arbetsmetoden uteblir. Vid tillfällen då arbetsmetoden ifrågasätts av eleverna motiveras den med ett vetenskapligt språkbruk; "...det här är ett forskande arbetssätt". Konsekvensen

---

<sup>25</sup> von Wright (2000).

blir att eleverna väljer att imitera arbetsmetoden utan genuin förståelse, eller helt undandra sig uppgiften vilket enbart drabbar dem själva. Ur pedagogisk synvinkel menar vi att lärande av god kvalitet uteblir. Den upprepade repetitionen i temaarbetena medför inte ökad förståelse. Genuin kunskap skapas möjligen genom perspektivering och variation<sup>26</sup>. Vid redovisningstillfället agerar läraren med utslagsgivande röst, sittandes med esset i rockärmen. Eleverna blir emellanåt varse att de inte infriat lärarens förväntningar, men utmanas inte att gå vidare i sina arbeten<sup>27</sup>. Ämneskunskaperna fördjupas sällan och eleverna har svårt att skapa sammanhang i innehållet. Inramning av både innehåll och arbetsform uteblir och responsen eleverna får på sina arbeten möjliggör varken struktur eller ökad/fördjupad förståelse<sup>28</sup>.

Empirin pekar mot att interaktionen i klassrummet främst skapas på lärares premisser. Lärare har bättre förutsättningar att utöva makt genom skolrutinen, därmed fullvärdigt medlemskap i skoldiskursen om man så vill, samt rätten till förplanering och examination. Förvisso uppstår förhandlingar som visar att lärares makt föder motstrategier hos elever. Vår tolkning är att förhandlingarna är situerade och verkningsgraden tillfällig. Institutionens och lärarnas bildningsprojekt förändras inte, utan förhandlingar uppstår egentligen i relation till elevernas egna bildningsprojekt. I praktiken betyder det att studieintresset sjunker eller elever väljer att hoppa av. Vi menar att makrostrukturer i klassrummet synliggörs, demokratiseringsprocesser är således svåra att förverkliga oavsett intentioner och social praktik.

Ur relationellt perspektiv kan ett sätt att hantera frågan om meningsskapande aktiviteter och deltagande i formell vuxenutbildning vara att göra skolans kulturella grammatik tydlig<sup>29</sup>. Det betyder att ett synligt innehåll konstrueras i direkt relation till skolans språkspel. Men att lära sig göra sig förstådd i skolans värld, handlar inte enbart om själva språkakten utan att förstå och kunna använda olika tankefigurer. På så vis ökar möjligheterna för fler att delta, fler elever kan inkluderas i skolkulturen.

---

<sup>26</sup> Marton & Booth (2000).

<sup>27</sup> I Meads resonemang (von Wright, 2000) är inte människan reflexiv och självmedveten i sig. För att dessa förmågor ska utvecklas måste vi ingå i sociala situationer där vi konfronteras med skillnad och variation så vanor eller tankemönster bryts. Konkret kan det handla om att ställas inför olika problem och diskutera skilda lösningar.

<sup>28</sup> Larsson (1996).

<sup>29</sup> Carlgren (1997) talar om att skolan borde fokusera lärandets objekt till att förstå hur man gör sig förstådd.



## Från ämneskunskap till förändring av världsbild

För några elever betyder deltagandet i utbildning att lära sig ämneskunskaper. Men för de flesta handlar det om att hantera eller förändra livssituationen på något vis, utbildning ses som kompensation. Även för lärarna betyder deltagandet att utveckla andra kunskaper än ämneskunskaper. Att lära sig annat ges olika innebörd i de skilda aktörsgrupperna. Skolans och lärarnas bildningsprojekt består främst i att eleverna ska växa som människor, öka sitt självförtroende och vidga synfältet så rätten att påverka samhället nyttjas. Även om eleverna kom till skolan i brist på arbete och inte främst för att lära sig ämneskunskaper, uppstår förvirring när de inte möts av krav på utveckling eller fördjupning av just dessa. Eleverna blir frustrerade då de inte har dugliga verktyg att identifiera klassrumspraktiken med. Ett sätt att hantera frustrationen är att påverka skeendet så andra interaktioner skapas exempelvis genom att forma ett café. Alternativet är att helt enkelt rösta med fötterna, eleverna hoppar av utbildningen.

Även om aktörerna i den vardagliga praktiken är överens om; "...det vet väl alla att skolan inte handlar om matte, svenska och engelska!" uppstår ett dilemma. Innebörden av 'att göra annat' är olika för elever och lärare, det blir en fråga om förhandling och tolkningsföreträde. I praktiken fokuseras inte ämneskunskaper eller förväntat innehåll utifrån kursbeskrivningar. Kan talet om skolan avvika från den officiella för-givet-tagna konstruktionen av skola? Med andra ord, kan vuxenutbildning rubriceras som och vara vad som helst? Nej, möjligen inte. Om beskrivningen av skolan skiljer sig från konventionen kommer inte eleverna till utbildningsinstitutionen. På folkhögskolan försökte man starta en kurs som vände sig till kortutbildade män med rubriken 'Men män då?' Kursen fick inga sökande då den tänkta målgruppens identitet inte sammanföll med utbildningsinstitutionens typifiering. Vår tolkning är att kursrubriken symboliserar antagandet att kortutbildade män exkluderas från kunskapssamhället, därmed objektifieras som offer. Kursens logik påtalar en brist som målgruppen anses ha. Deltagare som nappar på kursrubriken instämmer symboliskt i logiken, de betraktar sig som förlorare. Även om utbildningsinstitutionen har goda avsikter och vill vara medskapare av människors möjligheter att konstruera nya identiteter, visar exemplet svårigheten att ändra konstruktionen av vad utbildning kan och ska vara. Oavsett om intentionerna med kursen var att 'ta hand om' och kurera de utestängda männen eller innesluta dem i samhällsgemenskapen genom anställningsbarhet, med andra ord medverka till kompetensutveckling, misslyckas projektet då typifieringen inte träffar rätt. För det första infinner sig frågan, vem undslipper krisen i kunskapssamhället? För det andra, är vuxenpedagoger mer lämpade att kurera andra människor? Det synes som flertalet människor utanför utbildningsdiskursen hanterar sina vardagliga problem utan att delta i vuxenutbildning<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Alheit (1995).

I fallet synliggörs svårigheten med perspektivtagande. Möjligen är det ett oöverstigligt, kanske sunt, glapp mellan ett institutionellt perspektiv och deltagarperspektiv. Vi menar att detta kommer till uttryck bland våra deltagare i studien. Eleverna strävar inte efter att bli som lärarna på folkhögskolan, att inlemmas i fullvärdigt medlemskap. Ur elevperspektiv finns en logik i detta som handlar om överlevnad. Kan elever vara elever och skapa en behövlig klyfta till lärarkollektivet behåller de sina hemligheter och strategier. Ju mer kompis man blir med läraren, desto mer ökar risken för att betraktas som svikare av elevkollektivet. En annan sida av myntet är att skendemokrati uppstår när läraren symboliskt abdikerar från sitt ansvar och trots det definierar både kunskapsinnehåll och kommunikation i klassrummet<sup>31</sup>. Ur elevperspektiv blir skolpraktiken på så vis svår att hantera, maktutövningen sker godtyckligt och oförutsägbart. Emellanåt 'vinner' eleverna förhandlingar och motstrategierna slår tillfälligt ut lärarnas tolkningsföreträde, i andra situationer markerar och disciplinerar lärarna med självklar legitimitet. Möjligen är den här figurationen karakteristisk för mänsklig interaktion då vi möts och ingår i meningsskapande sammanhang<sup>32</sup>. Dubbelheten antyder att makt inte är i sig, utan utövas<sup>33</sup>. Irritationen från elevernas sida handlar alltså inte främst om lärarnas möjlighet och kanske rättighet att utöva makt. Sveket består snarare i hur man talar om relationer i skolpraktiken, därmed underskattar elevernas förmåga att analysera kommunikationen. Då aktörernas likställdhet betonas som ett slags mantra på folkhögskolan formas det gemensamma agerandet så att relationen mellan elever och lärare förblir asymmetrisk. Lärarna definierar elevernas frihetsgrader och interaktionen kan betecknas som simulerad<sup>34</sup>. Problemet kan lösas då den simulerade självständigheten accepteras av eleverna som vet att det inte handlar om genuin självständighet. Genom tillit till lärarens professionalitet accepteras den kvasifria relationen<sup>35</sup>.

## Det pedagogiska kontraktet<sup>36</sup>

Som pedagoger har vi ingen lösning på hur klassrumspraktiken ska hanteras. Däremot drivs vår forskargärning möjligen av en utopisk längtan, att sakernas tillstånd *skulle kunna* vara på annat vis<sup>37</sup>. Om berättelsen, vårt sätt att språkliggöra det som sker i klassrummet, kan inspirera andra har texten ett

<sup>31</sup> Bernstein (1977); Sundgren (1996).

<sup>32</sup> von Wright (2000).

<sup>33</sup> Foucault (1993).

<sup>34</sup> Uljens (1998) citerar Masschelein (1996, s 86): "Parternas likvärdighet visar sig alltså vara skenbar, eftersom den skänks av fostraren... Elevens intention kan endast därigenom komma till sin rätt då fostraren uppfattar denna likvärdighet på ett bestämt sätt och ger den en chans, dvs strukturerar situationen så att eleven kan förverkliga "sina" intentioner."

<sup>35</sup> Uljens (1998).

<sup>36</sup> Ibid. Begreppet pedagogiskt kontrakt ska förstås som tankestötta då lärare och elever konstituerar sig i klassrummet. Det är endast genom elevernas acceptans av pedagogens roll som lärande kan ske i någon riktning. Vi menar att pedagogens uppfordran inte handlar om att hitta rätt nyckel i den egna nyckelknippan. Tillgång till elevernas livsvärld handlar snarare om att få nyckeln ur elevens hand och gästa huset på världens villkor.

<sup>37</sup> Anderson (1999).

pragmatiskt värde. Utifrån våra erfarenheter förstår vi att analyserna kan generaliseras även om de baseras på ett enda fall<sup>38</sup>.

Vi har några trådar som vi med nödvändighet utifrån nya kunskapsbegär måste fortsätta nysta i. Som forskare har vi lärt oss att praktiken är alltför komplex att hanteras med normativa pedagogiska teorier. Det vi har att välja på är att antingen 'sälja ut' fenomenet lärande till andra discipliner såsom psykologi, sociologi etc eller fortsätta det mödosamma arbetet med att synliggöra lärprocesser samt skapa förståelse för hur kunskap och lärande formas. Om det inte finns ett pedagogiskt förhållningssätt eller en rätt metod behöver möjligen pedagoger av olika slag närma sig skolpraktiken utifrån logiken att sträva efter att skapa genuina mänskliga möten. Dessa möten skapas inte genom lärares avsikter utan kräver elevers acceptans<sup>39</sup>. För att interaktionen ska betraktas som ett genuint möte ingår att elever också erfarit detta möte. På så vis är elevers möjlighet att lära relationellt beroende av lärare. Avsikter med och konsekvenser av lärande kan endast förstås över tid. Kriterier för ett lyckat utfall kan bara bestämmas av de involverade aktörerna i samtal efteråt<sup>40</sup>. Vi antar att elevers och lärares erfarenheter skiljer sig åt, dessutom förändras betydelser. Då studien har deltagarperspektivet för ögonen ses interaktionen som deltagande och lärande förstås utifrån hur eleverna definierar och beskriver betydelsen av deltagandet.

Vår upplevelse är att elever och lärare har alltför bråttom i skolpraktiken. Man gör olika saker och *tar* om olika saker, men sällan möts språkspelen och genuina möten uteblir. Om det demokratiska samtalet eller dialogen med oförutsägbart utfall inte finns i skolan, var förs det då? Att föra samman lärare och elever i klassrummet innebär inte med automatik att lärande sker i avsedd riktning. Delaktighet kommer inte av sig själv och här menar vi att den professionella parten genom den inbyggda asymmetrin ansvarar för det möjliga mötet. Med andra ord "nog kan man lägga sockor i ugnen, men inte blir det sockerkaka för det"<sup>41</sup>. Ett annat sätt att tänka kring interaktionen i klassrummet, därmed möjligheter för eleverna att skapa lärprocesser på egna villkor<sup>42</sup>, är att aktörerna sluter ett pedagogiskt kontrakt. Avtalet ingås mellan involverade aktörer så lärande sker i önskvärda riktningar. På så vis ökar möjligheterna för elever att identifiera vad de kan eller hur de tolkar ett fenomen, vad de vill och behöver lära sig, vad ska vi göra samt hur detta lärande kan tänkas gå till, hur ska vi göra. Det gemensamt skapade kontraktet innebär avståndstagande från lärares tolkningsföreträde när det gäller att uttala sig om vem eleven är eller borde vara. Ett annat sätt att uttrycka vår önskan är;

---

<sup>38</sup> Larsson (2001). Data har återkopplats till involverade elever och lärare. Tolkningar har dessutom diskuterats med aktuell utbildningsinstitution, lärare i andra kontexter samt andra forskare.

<sup>39</sup> Biesta (1998).

<sup>40</sup> von Wright (2000).

<sup>41</sup> Citat från Mark Levensgood, Guldbaggegalan den 5 februari –01.

<sup>42</sup> Borgnakke (1996) menar att vid studier av fenomen som lärande måste vi skilja mellan arbetsprocess och lärprocess.

## Vilka möjligheter ger skolan människor att skapa och omskapa sina biografier<sup>43</sup>?

---

<sup>43</sup> Med Meads (von Wright, 2000) resonemang kan mänskliga möten generera oändliga variationer i betydelsen människors möjligheter att överskrida det för-givet-tagna, därmed vidga sina själv i samspel med konkreta andra. En parallell med utgångspunkt i pragmatiskt tänkande kan dras till Alheit (1995) som menar att kunskap bara kan förstås som genuin erfarenhet om den betecknas som biografisk kunskap; "Only when specific individuals relate to their lifeworld in such a way that their self-reflexive activities begin to shape social contexts, is contact established with that key qualification of modern times, what I have termed elsewhere 'biographicity'. Biographicity means that we can redesign again and again, from scratch, the contours of our life within the specific contexts... The main issue is to decipher the 'surplus meanings' of our biographical knowledge, and that in turns means to perceive the potentiality of our *unlived lives*." (1995, s 65).