



Makt och ordning i skolan

– En studie om maktrelationer och ordningsbetyg
ur barns perspektiv

Eva Elmén

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete (avancerad nivå)

50:2012

Idrott, fritidskultur och hälsa för skolår F-6, Vt-2012

Handledare: Bengt Larsson

Examinator: Mia Heurlin-Norinder

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att lyfta fram elevers syn på makt och ordning i skolan med utgångspunkt i två teorier; *Foucault maktteori* samt *barns perspektiv*. Mer specifikt var syftet att undersöka hur eleverna i studien ser på maktrelationen till lärare och ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg. Jag utgick från följande forskningsfrågor:

- Hur upplever elever maktrelationen till lärare?
- Hur ser elever på ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg?

Med hjälp av två gruppintervjuer med elever från två olika klasser besvarades mina forskningsfrågor och kunde därefter diskuteras i relation till tidigare forskning.

Synen på maktrelationen skiljer sig mellan de två klasserna, den är mycket mer märkbar i den ena klassen. Orättvisor gällande regler och bemötande lyfts fram medan det i den andra klassen är en mer jämnställd maktrelation mellan lärare och elever. Gällande ordningsbetyg är den generella åsikten negativ då elever inte vill bli bedömda på personliga egenskaper. Ordningsbetyg kan mycket väl påverka maktrelationen i klassrummet samt skapa en distanserad relation mellan lärare och elever.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Innehållsförteckning.....	3
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund	2
2.1 Historiskt perspektiv på ordningsbetyg.....	2
2.1.1 1800-talets utveckling	2
2.1.2 1900-talets systemskifte	3
2.1.3 Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem (1994-)	4
2.1.4 Dolda ordningsbetyg och Lgr11	5
2.2 Maktrelationen lärare-elev	6
2.3 Lärarens ledarstilar	7
2.3.1 Den nya maktutövningen	8
2.3.2 När läraren/eleven inte tar ansvar.....	9
3. Forskningsöversikt	10
3.1 Lärarens maktposition	10
3.1.1 Beröm och tillsägelser.....	10
3.2 Elevernas delaktighet och inflytande	12
3.2 Betyg	12
4. Teoretiskt perspektiv	13
4.1 Foucaults maktteori	13
4.1.1 Panopticon.....	14
4.1.2 Den disciplinära organisationen	14
4.2 Barns perspektiv	15
4.2.1 Tre teman	16
4.2.2 Synen på barn förändras	16
5. Syfte	16
6. Frågeställningar.....	17
7. Metod	17
7.1 Val av metod	17
7.2 Urval och avgränsning	18
7.3 Genomförande.....	18
7.4 Databearbetning och analysmetod	19
7.5 Tillförlitlighetsfrågor.....	19
7.6 Etiska aspekter.....	19
8. Resultatpresentation	21
8.1 Analys av resultat	21
8.1.1 Teman.....	21
9. Diskussion	27
9.1 Resultatdiskussion.....	27
9.2 Metoddiskussion.....	30
Referenslista	31
Bilaga 1	1
Litteratursökning	1
Bilaga 2	2
Intervjufrågor	2

1 Inledning

Skolan är en plats där barn ofrivilligt tillägnar större delen av sin vakna tid, tid som säkerligen uppskattas då så väl sociala som kunskapsmässiga egenskaper utvecklas. Denna skolplikt som gäller hela grundskolan ställer höga krav på så väl organisationen och lärare. I skolan bär vuxna ett stort ansvar då de både ska representera vuxenvärlden samt ge eleverna en trygg och lustfylld skoltid. Hur ser elever på lärares handlingar och bemötande och hur kommer lärares makt till uttryck? Maktbegreppet är centralt i denna uppsats och utifrån barns perspektiv kommer synen på lärarens makt belysas. Kanske kan lärarens maktövertag brukas i större eller mindre grad och därmed uppfattas på olika sätt av eleverna?

Enligt Lgr11 ska elever ha stort inflytande på undervisningen och på ett demokratiskt sätt förberedas inför framtiden (Lgr 11, 15). Min upplevelse av maktrelationer är att makten i många skolor är ojämnt fördelad och att många elever endast gör som de blir tillsagda. Lärare tenderar att utnyttja sin makt och eleverna styrs i sitt arbete. I denna uppsats vill jag undersöka hur eleverna uppfattar maktrelationen till lärare och hur makten kommer till uttryck.

Förutom att belysa ovanstående vill jag även lyfta fram det så kallade ordningsbetyget som vi i Sverige avskaffade år 1969. Hur ser dagens elever på ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg? Kanske kan ordningsbetyg påverka den maktrelation som redan existerar mellan elever och lärare? Debatten kring detta har under flera år figurerat i media och åsikterna är väldigt blandade. Lärarnas nyheter publicerade år 2011 en undersökning som visade att sex av tio lärare var för ett återinförande av ordningsbetyg. Samma undersökning visar även att många lärare inkluderar beteende i betygsättningen (lärarnas nyheter, 2011) Att inkludera beteende i betygsättningen strider mot läroplanen och i stödmaterialet för Lgr11 beskrivs tydligt vad som ska bedömas. (Skolverket, 2011, s. 27) Kanske kan ordningsbetyg förhindra att elevens beteende inkluderas i betyget? Behöver vi detta förtydligande för att elever ska känna sig rättvist bedömda? Jan Björklund har deltagit aktivt i debatten kring ordningsbetyg och ser positivt på detta *Ett ordningsomdöme på terminsbetyget, som vi föreslagit syftar till att ge lärare och föräldrar bättre möjligheter att tillsammans kunna hjälpa eleverna att bli bättre på att ta ansvar* skrivs på Folkpartiets hemsida år 2006. (folkpartiet.se, 2006-08-19)

2 Bakgrund

Nedan följer en genomgång av den svenska skolans betyghistorik gällande ämnesbetyg samt ordningsbetyg. En genomgång kommer även göras gällande lärares ledarstilar samt den maktrelation som är en central del i studien.

2.1 Historiskt perspektiv på ordningsbetyg

Den svenska skolan har genomgått stora förändringar sedan början på 1900 talet, likaså principen för betygsättning. Skolan har alltid haft i uppgift att bedöma kunskaper men även ordningsbetyg hör till vår historiska bakgrund. Betygens roll som urvalsinstrument har länge dominerat debatten och även tvivel kring rättvisa betyg har funnits vilket har resulterat i en mängd historiska förändringar (Tholin, 2006, s. 60). Jag kommer nedan att redogöra för betyg ur ett historiskt perspektiv, från 1800-tal till idag.

2.1.1 Utvecklingen under 1800-talet

Det moderna och demokratiskt styrda Sverige grundlades till stor del på 1800-talet och staten bar det yttersta ansvaret för medborgarnas uppfostran och undervisning. Två helt skilda skolsystem infördes, ett *statligt läroverk* och en *kommunal folkskola*. I det förstnämnda utbildades främst statens egna ämbetsmän vilket bestod av elever från medelklassen. I den kommunala folkskolan studerade resterande elever, ca 90 %, som tillhörde underklassen. Folkskolan uppfattades länge som ohygienisk, opedagogisk och kallades ofta för ”fattigskola”. Det parallellsystem som läroverket och folkskolan bildade skapade stora motsättningar och eleverna kallade varandra för diverse öknamn. Under 1800-talet växte ett tredje skolsystem fram som grundlades på privat initiativ, flickskolan. I boken *Svensk utbildningshistoria* beskrivs syftet med en av 1800-talets flickskolor: (Richardsson, 2010, s. 47-88) *Den unga kvinnan ska bli en kunnig, redig och väl utbildad samhällsmänniska, god maka och from husmoder.* (Richardsson, 2010, s. 71)

Under 1800-talets början fördes ett flertal debatter om läroverket och folkskolan, bland annat ifrågasattes statens uppfostransansvar. En milstolpe i det svenska skolväsendets historia är *1842 års folkskolestadga* som införde ett flertal punkter som skulle strukturera upp

folkskolan. Bland annat bestämdes det att endast examinerade lärare skulle bedriva undervisning och att staten skulle ansvara för lärarutbildningen.

Vid sekelskiftet 1800/1900 infördes Sveriges första enhetliga betygssystem, det absoluta betygssystemet (a.a., s. 63). Eleverna bedömdes utifrån en sjugradig skala bestående av olika bokstäver och bokstavskombinationer. Varje bokstav representerade en siffra i syfte att kunna summera elevens betyg vid intagning i högre studier. (a.a., s. 65) Betyg sattes i samtliga ämnen och i alla årskurser, dessutom fick eleverna ett så kallade ordnings- och uppförandebetyg utifrån en fyrgradig skala. (Widén, 2010, s. 62)

Mycket god/gott God/gott Mindre god/gott Klandervärt

Förutom de betyg som sattes på elevens beteende fanns också betyg gällande elevens ”bärgning”, dvs. ekonomiska förutsättningar. Utifrån en fyrgradig skala, från A-förmögen till D-fattig, bedömdes eleven och man kan tydligt utmärka dåtidens kontrollbehov. (Andersson, H., 1999, s. 14) Det är viktigt att påpeka att de uppsatta kunskapsmålen eleverna skulle nå till stor del formulerades av läraren själv. Någon likvärdighet i betygsättningen skolor emellan fanns alltså inte. (Hult & Olofsson, 2011, s. 68)

2.1.2 1900-talets systemskifte

1900-talet präglades av ett antal förändringar, bland annat en övergång till obligatorisk heltidsläsning, utveckling av folkskolan och införande av nya skolformer som t.ex. realskola. Huvudman för skolväsendet var fortfarande delat mellan stat och kommun. (Hult, 2011, s. 135-139) År 1962 övergick det absoluta betygssystemet till det relativa betygssystemet (1962 – 1994). Anledningen till övergången var en strävan efter att skapa ett betygssystem som bland annat var mer tillförlitligt och rättvist. (Hult & Olofsson, 2011, s. 69) Det nya systemet fick dock kritik redan i slutet av 1960-talet då man ansåg att systemet hade psykologiskt negativa konsekvenser på eleverna samt ökade konkurrensen. (Richardsson, 2010, s. 225)

Även samhällsliga faktorer hade betydelse för denna förändring så som det ökade behovet av utbildad arbetskraft efter andra världskriget. (Hult & Olofsson, 2011, s. 69) Under denna period tog staten över styrningen över undervisningsinnehåll, det formulerades detaljrika läroplaner med anvisningar om hur och vad som skulle behandlas. I slutet av 1960-talet ansåg man att uppbyggnaden av det svenska skolväsendet var avslutad (Richardsson, 2010, s. 142).

I det relativa betygssystemet sattes betygen utifrån en femgradig skala, endast en viss procent av eleverna kunde bli tilldelade varje betyg. Man ansåg att varje individ bar på olika mängd kunskap och att denna variation skulle följa ett specifikt mönster. Ordningsbetyget fanns kvar från det absoluta betygssystemet men upphörde i samband med införandet av den nya läroplanen år 1969. (Hult & Olofsson, 2011, s. 71) Det relativa betygssystemet fick kritik för den konkurrens som skapades mellan eleverna. Den procentuella fördelningen av betyg användes dock inte på det sätt som var tänkt från början. Syftet var att fördelningen skulle gälla på nationell nivå, men många lärare använde modellen även i klassrummet. (Tholin, 2006, s. 67)

Betyg	1	2	3	4	5
% Elever	7	24	38	24	7

I det relativa betygssystemet fick eleverna endast betyg, information om elevens precisa kunskaper saknades. Detta gjorde att man redan under 1970-talet undersökte möjligheten att införa ett målrelaterat system men man ansåg dock att processen att definiera mål var alltför komplicerad. Det var inte för än på 1990-talet som åsikterna ändrades och år 1994 infördes dagens mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystem. (a.a., s. 72)

2.1.3 Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem (1994-)

År 1992 lämnade den s.k. *betygsberedningen* in ett förslag på förändringar i det relativa betygssystemet. Resultatet blev dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem, man var dock oeniga angående betygskala och antal betygstillfällen. År 1993 beslutades det om en sexgradig skala, A-F, och att betyg skulle ges från årskurs 7. Dock beslutades det ett år senare att man istället skulle införa betyg från årskurs 8 och i formen G, VG, MVG. Besluten har varit många och idag, 2011, är vi tillbaka till A-F betyg som ska ges från årskurs 6. (Richardsson, 2010, s. 227-229)

Det var i samband med införandet av Lpo94 och Lpf94 som det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes. Till skillnad mot tidigare betygssystem är den pedagogiska funktionen framträdande. Ordningsbetyg har aldrig varit aktuellt i detta betygssystem och framträdande är synen på eleven som enskild individ med kunskaper som inte ska jämföras med andra. Alla elever ska kunna nå det högsta betyget vilket kan skapa stor konkurrens vid ansökan till attraktiva utbildningar. (Tholin, 2006, s. 73) Läroplanen beskriver så väl

kunskapsmässiga som personliga mål att uppnå, vägen dit bestämmer läraren. (Tholin, 2006, s. 74) Dagens betygssystem kräver att lärare, två gånger per år, formulerar skriftliga omdömen till alla elever. För att säkerhetsställa en god kvalitet i dagens skolor genomförs regelbundna kontroller och utvärderingar av skolans resultat. (Mickwitz, 2011, s. 5)

2.1.4 Dolda ordningsbetyg och Lgr11

Ett enskilt ordningsbetyg finns inte i dagens betygssystem, däremot ska alla elever tilldelas ett skriftligt omdöme varje termin från årskurs 1. Detta omdöme får vara betygsliknande och ska lyfta fram elevens kunskapsutveckling samt eventuellt elevens sociala utveckling. (a.a., s. 192) I det skriftliga omdömet får även elevens närvaro/frånvaro tas med samt annan information som anses vara av vikt att förmedla till föräldrarna. Huvudsyftet med ett skriftligt omdöme och en individuell utvecklingsplan är att informera föräldrar om elevens resultat, fungera som underlag för planläggning av fortsatt lärande, fungera som ett läromedel och underlätta elevens förmåga till självbedömning. (Lindström & Lindberg, 2011, s. 86)

I Skolverkets stödmaterial för betygssättning poängteras vikten av att inte inkludera personliga egenskaper i betyg: *Att bedömningen är relevant innebär att den bedömer rätt förmågor utifrån styrdokumentens skrivningar och att den inte omfattar andra faktorer som beteende, personliga egenskaper eller lärarens egna övertygelser* (Skolverket, 2011, s. 27) Detta gäller alltså elever från årskurs 6. För att som lärare känna sig säkra i bedömningen och vad som ska bedömas krävs samtal och diskussioner med andra lärare. Dolda ordningsbetyg ska inte vara en del av elevens ämnesbetyg. (Skolverket, 2011, s. 28)

I ett pressmeddelande år 2010 meddelar Skolverket att det finns stora brister i de skriftliga omdömenas innehåll. Sedan 2008 är det skriftliga omdömet obligatoriskt men det har framgått att många omdömen saknar den allra viktigaste informationen; skolans ansvar och stöttande av eleven. Även då omdömet ska innehålla information om elevens kunskapsutveckling samt sociala utveckling inkluderar lärare elevens prestationer och attityd till skolan. Detta ser Skolverket som ett stort problem. I pressmeddelande kan framgå att: *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen ska i första hand tydliggöra vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas. Rapporten visar att det inte fungerar så i praktiken.* (Skolverket, 2010)

I Svenskläraryrkeförbundet's tidning publicerades år 2009 artikeln Vad speglar betygen hos eleven? (Lekholm, 2009) Artikeln lyfter fram betygens implicita funktioner, de dolda funktioner som inte framkommer i styrdokument. Det som ska vara endimensionella betyg, alltså ett mått på elevens kunskaper, blir istället även ett mått på elevens personliga egenskaper och attityd. Vid bedömning påverkas läraren av både interna och externa faktorer, exempelvis pedagogiska kunskaper, ämneskunskaper, förväntningar och värderingar. Bedömningspraktiken i klassrummet är beroende av lärarens inställning och syn på eleverna. Läraren kan även anpassa sitt förhållningssätt till eleverna för att stärka deras motivation. Externa faktorer som påverkar bedömningen kan vara föräldrar och politiska beslut. Lekholm skriver också att skälet till många flickors höga betyg är att de generellt visar större intresse, vilket verkar löna sig. (a.a., 2009)

2.2 Maktrelationen lärare-elev

Relationen mellan lärare och elev skiljer sig från andra sociala relationer, läraren besitter en maktposition och har därmed ett övertag gentemot eleven. En förutsättning för att bedriva ett pedagogiskt motivationsarbete är att inte förstärka lärarens maktposition respektive elevens beroendeposition. (Jenner, 2004, s. 18) Eleven har en syn på hur det egna samt lärarens beteende ska vara men om denna syn skiljer sig mycket från lärarens finns det risk att samspelet mellan dem båda störs. (Lahdenperä & Sandström, 2011, 103) *Det är inte säkert att alla lärare vill ha makt. Makt upplevs av många som att man tvingar på människor något som de inte vill ha eller behöver* (Wennberg & Norberg, 2004, s. 81). Detta citat uttrycker lärarens sköra position och hur en informell ledare, möjligen en elev, kan ta över makten istället. En informell ledare kan ha ambitionen att skratta på andras bekostnad och skapa oro i klassrummet, läraren ska aktivt motverka informella ledare. (Wennberg, & Norberg, 2004, s. 81)

I boken *Makt, känslor och ledarskap* ställer Wennberg och Norberg sig frågan om läraren så småningom kan ta sin makt förgiven. De menar att det finns en överhängande risk att lärare allt mer upplever sin åsikt som den enda och att man inte anser sig behöva lyssna på varken elever eller föräldrar. I detta maktbeteende lurar läraren att handlandet görs utifrån elevens bästa men i verkligheten sker en envägskommunikation utan hänsyn till elevens åsikter. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 83)

Begreppet Pygmalioneffekten är centralt i motivationssammanhang och lyfter fram effekter av olika förväntningar. Jenner skriver i sin bok *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling* (2004) att positiva förväntningar ger positiva resultat och negativa förväntningar ger negativa resultat. Jenner menar att pedagogen bör ha en positiv syn på sina elever samt vara öppen och reflektera kring sitt arbete. (Jenner, 2004, s. 20) Lärarens maktposition ställer krav på lärarens sätt att bemöta eleven, det är lärarens ansvar att försöka förstå eleven, inte tvärt om. (Jenner, 2004, s. 24) En betydligt annorlunda syn på pedagogik och relationen mellan lärare och elev presentera Säljö i antologin *I kunskapens namn* (2007). I USA existerar Back to basics rörelsen som förespråkar en drastiskt förändring i skolans verksamhet. Rörelsen anser att man bör återgå till en strikt undervisning utan ämnesintegrering och där relationen mellan lärare och elever ska innebära en stor maktskillnad. Back to basics rörelsen var starkast under 1970-talet men ännu finns spår av de strikta åsikterna i USAs skolpolitik. (Läraryrket, 2007, s. 13)

2.3 Lärarens ledarstilar

Samtidigt som elever tillåts ha inflytande i undervisningen ska läraren vara aktiv i sin roll och på ett professionellt sätt representera vuxenvärlden. Inger Enkvist beskriver det stora ansvar lärare har gentemot såväl samhället som eleverna. Lärare ska uppträda professionellt och förmedla kunskap till eleverna så att de finner meningsfullhet i undervisningen. En lärare med bristande kunskaper i ämnet mister lätt elevernas förtroende och undervisningen upplevs irrelevant. (2007, 51-f.f.)

Lärarens ledarskap kan delas in i *uppgiftsorienterad* och *elevorienterad*. Det som skiljer dessa båda är lärarens syn på elevens vilja att lära. Ett uppgiftsorienterat ledarskap utgår ifrån att eleverna behöver yttre motivation för att vilja lära. De behöver lärarens hjälp och morötter för att vara aktiva. Motsatsen till detta ledarskap är den elevorienterade vilket utgår ifrån att eleverna är aktiva i sitt lärande och själva kan sätta upp mål och bedöma sina prestationer. Lärarens sätt att strukturera undervisningen är beroende av det ledarskap som används, utifrån ett uppgiftsorienterat ledarskap delar läraren in eleverna i grupper medan eleverna själva får gruppera sig i ett elevorienterat ledarskap. (a.a.,)

Sandén och Wikman tar upp hur de två ledarskapsstilarna skiljer sig åt gällande grad av individualisering i undervisningen. Den uppgiftsorienterade ledarstilen ger alla elever samma uppgifter medan en elevorienterad lärare individualiserar undervisningen och låter eleverna arbeta i egen takt med egna uppgifter. (Sandén & Wikman, 2011, s. 273) Lärarens ledarstil ska utgå ifrån skolans regler och riktlinjer, alla lärare måste samverka och ställa samma krav på eleverna. Hur pass väl skolans regelverk följs visar sig i skolans klimat och lärare måste respektera de regler som finns och se till att eleverna uppträder enligt dessa. (Wennberg & Norberg, 2004, s. 79)

2.3.1 Den nya maktutövningen

Makt i skolans värld är, enligt Karin och Lars Göran Premer (Premer & Premer, 2006), lärarens sätt att styra eleverna i rätt riktning. Tillvägagångssättet har med tiden kommit att bli allt mer inbjudande och lärare står inte längre på sin ”tron”. Premer och Premer menar lyfter fram synen på maktbegreppet som någonting produktivt vars syfte är att producera lydiga elever med intressanta kunskaper. Premer och Premer hänvisar till den franske idéhistorikern Michel Foucault¹. Enligt Foucault handlar makt om ett styrkeförhållande där den ena parten gör allt för att påverka den andre partens sätt att tänka. *Makten kommer alltså till uttryck som en relation mellan människor* skriver Premer och Premer.

Foucault har, enligt Premer & Premer, formulerat begreppet disciplinär maktutövning vilket omfattar den konstanta maktutövning som exempelvis pågår i klassrummet. Lärare fokuserar på att, med olika tekniker, fostra lydiga elever som med tiden ska finna detta beteende som naturligt. För att vägen dit ska vara möjlig samlar läraren aktivt information om eleven och utför ständiga observationer. Enligt Premer och Premer är övervakning det vanligaste maktutförandet i klassrummet. Andra makttekniker som används är då lärare jämför, åtskiljer eller grupperar elever. Makten har gått ifrån att vara synlig till osynlig och i skolan tycks den komma till uttryck genom lockelser snarare än genom tvång och befallningar. Elever ska tillåtas möjlighet att påverka beslut gällande undervisningen samt tillsammans med lärare föra ett resonemang gällande störande beteende. Kontakten mellan lärare och elever kan med fördel präglas av vänlighet och humor, detta anses omvandla elevers motståndskraft. Den nya maktutövningen har även lett till nya sätt att skapa förtroenden, lärare har blivit mer

¹ Foucaults teori återkommer i teorikapitlet, s 13

personliga i sitt tillvägagångssätt och öppnar gärna famnen för eleverna. Denna öppna relation ger lärare allt mer insikt i elevernas tankar vilket värderas, bedöms och jämförs med andra.

(Premer & Premer, 2006)

Hult & Olofsson (2011) skriver om den delaktighet elever ska ha i undervisningen. Elever ska utveckla egenskaper som främjar deras framtida delaktighet i ett demokratiskt samhälle, inflytande är även en mänsklig rättighet. (a.a., del II) På samma framgång av Lgr11 att eleven, på ett påtagligt sätt, ska få inflytande på bland annat arbetssätt och undervisningsinnehåll.

Målet är även att alla elever ska ta ett personligt ansvar för sina studier och för sin arbetsmiljö. (Lgr11, s. 15)

2.3.2 När läraren eller eleven inte tar ansvar

Ett bra ledarskap kräver att läraren tar ansvar och är medveten om det egna beteendet. Läraren måste kunna bemöta såväl ansvarsfulla som mindre ansvarsfulla elever. Självklart gör lärare misstag som ibland drabbar eleverna negativt och sarkastiska kommentarer är ett exempel då lärare inte tar sitt ansvar. Wennberg och Norberg presenterar ett exempel då en elev kommer sent till lektionen och läraren uttrycker sig; *Ser man på, välkommen. Jaha, då har till och med du klarat av att ta dig ur sängen, haha!* (2004, s. 87). Wennberg och Norberg (2004) menar att kommentarer som dessa påverkar relationen mellan eleven och läraren negativt, lärarens uttryck hjälper inte eleven att förstå att han eller hon agerat olämpligt. De menar dock att läraren kan korrigera sitt utlåtande om det görs i ett tidigt skede, detta bör då inte påverka relationen. (a.a., s. 88)

Liksom lärare gör elever misstag, bland annat då de inte visar skolan respekt. Enligt Wennberg och Norberg sker detta beteende dagligen i svenska skolor och frågan är hur lärare ska hantera dessa handlingar. Det är av stor vikt att vuxna hjälper barn att förstå innebörden av ett respektfullt och ansvarsfullt handlande. Man ska dock vara noga med att döma elevens beteende och inte eleven som person - detta är en förutsättning för att eleven ska inse sitt misstag. Läraren måste förmedla en känsla av hopp så att eleven förstår att det finns en lösning på problemet. (s. 91) Det finns både mer och mindre ansvarsfulla elever och de flitiga eleverna får man som lärare inte glömma. Det är lätt att som lärare luta sig tillbaka på de ansvarsfulla eleverna men det kan bidra till att övriga elever "åker snålskjuts" på deras kunskap (a.a., s. 92).

3. Forskningsöversikt

3.1 Lärares maktposition

Sverker Lindblad presenterar en studie vars syfte är att lyfta fram elevers syn på skolan. Lindblad fokuserar till stor del på elevers relation till lärare och jämför olika grupper med varandra, t.ex. kön, etnicitet och social bakgrund. I studien framgår att närmare 40 % av eleverna finner lärares makt problematisk. Att sluta tänka själv och följa lärarens order ser många elever som en utväg, ca 25 % av eleverna menar att de inte tillåts ta tillräckligt stort ansvar. Studien visade även att relationen till lärare verkar blir mer positiv ju äldre eleverna är. I årskurs 7 önskar ca 30 % av eleverna ett ökat ansvar respektive ca 20 % av gymnasieeleverna. (Lindblad, 2001)

Även Britta Jonsson har studerat ungdomars syn på skolmiljön utifrån barns perspektiv. Jonsson samlade in 700 stycken enkätsvar från högstadieungdomar och redovisade flera öppna svar i boken *Ungdomarna, skolan och livet*. Resultatet av studien visade en relativt omfattande negativ syn på lärare. Flertalet elever skriver att lärarna är tråkiga, bedömer för mycket och att de inte kommer i tid. Då eleverna fick svara på frågan *Vad skulle Du vilja vara med och bestämma om i skolan?* svarade elever bland annat; *ALLT!*, *schemat, tiderna, undervisningen* och *maten*. Eleverna fick även förklara varför de måste gå till skolan, åsikterna var blandade. Vissa elever skrev *DUM FRÅGA!*, *det är obligatoriskt, jag måste!* medan andra hade ett annat synsätt; *för att lära mig något inför framtiden*. (Jonsson, 2001)

3.1.1 Beröm och tillsägelser

En undersökning (Wester, 2010) presenterar iakttagelser som gjorts under observationer i tre olika skolor. Wester observerade bland annat hur elever som småpratar på lektionerna blir tillsagda av såväl lärare som andra elever. Enligt undersökningen kan det dröja innan en elev blir tillsagd, exempelvis under eget arbete, detta för att läraren vill vara säker på att eleverna inte pratar om skolarbetet. De tillsägelser som sker i skolan beskrivs av Wester på följande sätt: *"Elevers pratande disciplineras genom olika former av maktutövning. Disciplinering rörande prat sker inom maktrelationer, huvudsakligen från lärare till elev."* (a.a., s. 38-39) Tillsägelser på grund av prat förekommer oftare i samband med gemensamma genomgångar i jämförelse med eget arbete. Wester tror att orsaken är att en gemensam genomgång anses vara till för alla och störande prat drabbar då hela gruppen. (a.a., s. 39)

I resultatet från Westers undersökning framgår att elever stundtals anser sig bli felaktigt tillsagda av läraren. Eleven, som i undersökningen oftast är pojke, menar att det i själva verket var någon annan som pratade. (a.a., s. 39) Resultatet visar att elever kan motsätta sig lärarens makt på många olika sätt, exempelvis kan de ignorera tillsägelsen, skylla ifrån sig eller protestera. Då en annan elev ger en tillsägelse blir den obefintliga maktpositionen tydlig och tillsägelsen får liten/ingen effekt.(a.a., s. 40) I intervjuer med elever framgår det att lärare har olika toleransnivå gällande småprat, vilket accepteras av eleverna. En elev menar att ett knäpptyst klassrum är omöjligt att uppnå, därför ska de få prata såvida de kan arbeta samtidigt. (a.a., s., 42)

I Westers undersökning observerades förekomsten av beröm och tillsägelser i de tre skolorna. Det visade sig tydligt att mycket tid läggs ner på att ge tillsägelser till eleverna och framförallt att berätta hur de bör uppföra sig. Eleverna reagerar på olika sätt, exempelvis kan de protestera, ignorera eller lyda. Ordet ”bra” är det vanligaste uttrycket läraren använder vid beröm, vad som är bra får eleven inte reda på. Observationerna visade att beröm, till hela klassen, oftast ges i slutet på lektionen. Vid enstaka tillfällen kunde Wester uppmärksamma att läraren inledde lektionen med att berömma elevernas insats föregående lektion. Personligt beröm sker regelbundet då läraren går runt i klassrummet. Detta beröm är vanligast i praktiska ämnen som idrott, bild, hemkunskap och musik.(a.a., s. 76-77) Beröm är någonting som eleverna uppskattar och vill ha, däremot kan beröm ha en negativ konsekvens enligt de intervjuade eleverna. Några elever menar att det är pinsamt att få offentligt beröm inför hela klassen. (a.a., s. 86)

Enligt de intervjuade eleverna ska lärare vara stränga men rättvisa, de ska tillåta eleverna att ha inflytande på undervisningen och hålla ordning. Enligt några elever ska läraren säga till eleverna utan att vara gnällig och de stökiga eleverna borde skickas ut alternativt inte få sitta ihop.(a.a., s. 89) En intervjuad lärare beskriver problematiken med stökiga elever då de stjälar tid från de andra eleverna. Därför väljer hon att ”skicka ut dom” istället. (a.a., s. 104) Några elever anser att lärare borde ge frånvaro till de elever som kommer för sent, men om detta skulle fungera är resterande dock oense om. Har man varit stökig och fått många tillsägelser kan det drabba lärarens inställning till eleven och därmed dennes betyg, menar en elev.(a.a., s. 89)

3.2 Elevernas delaktighet och inflytande

I skolinspektionens kvalitetsgranskning (2010) lyfts elevens ansvarstagande och delaktighet fram och anses vara av stor vikt för elevens kunskapsutveckling. Undervisning där ett samspel sker mellan elev och lärare upplevs mer intressant och motiverande för eleverna än undervisning i form av envägskommunikation. I kvalitetsgranskningen framgår att det i många skolor är ett öppet klimat som uppmanar till diskussion och att undervisning bedrivs med hög aktivitetsnivå. (Skolinspektionens rapport 2010:14, s. 16) Dock visar granskningen att det även i många skolor finns en avsaknad av ett aktivt elevarbete. Undervisningen präglas av ett tyst arbete. Läroböcker styr innehållet och kommunikationen mellan lärare och elever är bristande. I de observationer som skolinspektionen genomfört tycks elever tappa intresse och lusten att lära ju längre lektionstiden går. Den undervisningsmetod läraren använder verkar tråka ut eleverna. (a.a., s. 17)

En studie (2011) gjordes i syfte att undersöka elevinflytandet i den pedagogiska verksamheten. I studien medverkade fyra skolor belägna i två kommuner och studien gjordes under år 2008-2009. Med hjälp av intervjuer, observation och besök studerades elevinflytandet och resultatet skiljde sig mellan skolorna. Som en del av elevinflytandet kan åldersblandade grupper, klassråd och temaarbete urskiljas, förmågan att ”se” eleverna ansågs av pedagogerna vara av ytterst vikt. Resultatet av studien visar på att elever kan ha inflytande på undervisningen och att elevers intressepunkter bör uppmärksammas. Läraren har möjlighet att utifrån elevers intresse och kursplanen bedriva undervisning som stimulerar eleverna i hög grad. (Hult & Olofsson, 2011)

3.2 Betyg

I en avhandling publicerad vid Linköpings universitet beskriver Andersson (hur relationen mellan lärare och elev kan påverka elevens betyg. Det gäller att göra ett gott intryck på läraren och att ”spela intresserad”. Läraren kan utnyttja maktrelationen och med olika ”utpressningsmetoder” få eleven att anpassa sig till lärarens krav. I de intervjuer som ligger till grund för avhandlingen beskriver eleverna hur de uppfattar lärarens sätt att favorisera och att de lär sig vad läraren ”vill ha”. (Andersson, P., 2000, s.140) I avhandlingen studerades

gymnasieelever som får betyg, resultatet av intervjuerna visar att eleverna är oklara med vad som bedöms. Många menar att personliga egenskaper och beteende har stor betydelse för betyget. (a.a., s. 145)

I Anderssons avhandling beskrivs betygets roll för eleven och utifrån intervjuerna utformades fyra kategorier;

- ett bra betyg är bra i största allmänhet
- betyget har ett värde för behörighet och urval inför såväl studier som yrke
- det är en plikt att göra bra ifrån sig, att försöka få bra betyg
- Betyget har ett personligt värde

I kategorin ”ett bra betyg är bra i största allmänhet” tillhör de elever som uttrycker en diffus relation till betyg. En elev menar att det är bra att ha ett bra betyg, vad betyget ska användas till är inte lika klart. I kategorin ”det är en plikt att göra bra ifrån sig, att försöka få bra betyg” placerar Andersson de elever som ser strävan ett bra betyg som en plikt. I kategorin ”betyget har ett personligt värde” placeras de elever som ser betyget som en uppmuntran eller bekräftelse. Betyget kan bytas mot positiv feedback från anhörig eller andra personer i ens omgivning.(a.a., s. 147)

4. Teoretiskt perspektiv

4.1 Foucaults maktteori

Michael Foucault var en av 1900-talets stora tänkare och han intresserade sig för många spridda områden, bl.a. makt, sexualitet, fängelser, mentalsjukhus, kriminalitet och psykologi. Maktbegreppet är troligen det begrepp som allra mest förknippas med Foucault och det var i samband med ”Maj ’68” demonstrationerna som intresset för makt ökade. Foucaults maktteori bygger på begreppen *teknik* och *teknologi*, han analyserar makt som olika tekniker med tillhörande teknologier. Foucault menar också att det finns en koppling mellan styrning och konst samt mellan makt och kunskap. Enligt Foucault är det omöjligt att utöva makt utan kunskap och det är omöjligt för kunskapen att inte framkalla makt. Kopplingen mellan makt och kunskap har bildat ett nytt begrepp, *makt-kunskap*, där fokus ligger på relationer mellan människor. (Nilsson, R, 2008)

4.1.1 Panopticon

I Övervakning och straff (1987) beskriver Foucault begreppet *Panopticon* som grundades av den engelske filosofen Jeremy Bentham. Begreppet växte fram sent på 1600-talet i samband med att pesten bröt ut och det centrala inom panopticon är *makt* och *övervakning*. Det var då pesten bröt ut som man skapade ett vaktorn centralt i fängelset för att kunna bevaka alla intagna och syftet var just att de intagna skulle känna sig övervakade. Man trodde att detta skulle göra fångarna lugna. Otympliga fängelser med låsta portar behövdes inte längre enligt denna syn på makt - makten i sig skapade ordning och säkerhet. Foucault utvecklade detta begreppet Panopticon och tillämpade det i samhället och han menade att vi i de flesta situationer blir övervakade likt vaktornet. Skolan är en plats där panopticon kan bli aktuellt och där lärare utvecklar en förstärkt maktposition jämfört mot eleverna.(s. 196-f.f.)

I vilken situation man än tillämpar Panopticon blir resultatet näst intill det samma. En fulländad maktutövning sker och den maktavande kan ingripa innan misstagen eller brotten sker. Maktutövningen kommer inte till utifrån ett stelt och tillgjort sätt, makten är närvarande och ökar effektiviteten hos individerna. Greppet om individerna blir också starkare.(a.a., s. 207) Foucault skriver i Övervakning och straff att det panoptiska schemat är avsett att spridas till hela samhället och fortfarande behålla sina egenskaper. Makten ska utformas och ”*det gäller att göra de sociala krafterna starkare*”(a.a., s. 208)

4.1.2 Den disciplinära organisationen

Enligt Foucault handlar disciplin om att skapa en plats för varje enskild individ. *Inrutningens princip* bygger på skapandet av en disciplinär grupp och att förhindra olika negativa följder (Foucault, 1987). Bland annat ska man enligt Foucault motarbeta följderna av obestämda fördelningar, förhindra att individer försvinner utan kontroll eller förflyttar sig utan syfte. Man ska också förhindra att gruppkonstellationer skapas. Sammanfattningsvis menar Foucault att man enligt inrutningens princip ska vara strukturerad, veta var individerna befinner sig, uppmuntra till nyttiga kommunikationer och förhindra de som inte är det. Man ska övervaka individernas beteende och uppskatta, belöna eller bestraffa deras handlingar. (Foucault, s. 143-150). *Disciplinen organiserar ett analytiskt rum* (Foucault, 1987, s. 145).

Disciplinära straff har, enligt Foucault, som syfte att korrigera det som avviker från ordningen. Straffet går hand i hand med dubbelsystemet belöning-bestrafning och Foucault

skriver att belöningar bör förekomma i större utsträckning än bestraffning. Belöning främjar så väl de mindre effektiva som de effektiva eleverna.(a.a., s. 181)

4.2 Barns perspektiv

Att studera någonting ur ett barns perspektiv innebär att studera situationer ur barnets synvinkel och därmed ta hänsyn till barnets önskemål och idéer. Barns perspektiv ska inte förväxlas med barnperspektiv då detta syftar på vuxnas kunskaper om barns behov och utveckling. I ett barnperspektiv arrangerar vuxna lärandemiljöer som de tror passar barnet bäst, man kan i dessa sammanhang även använda begreppet barncentrering. (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010, s. 33) I ett barns perspektiv försöker pedagogen tänka sig in i barnets upplevelser och tankar, men det är endast barnet själv som fullt ut kan relatera till situationen. Att vara fysiskt närvarande som pedagog innebär inte att man får tillgång till barns liv. Det krävs tid, närvaro, närhet och respekt för att bli accepterad in i barnens värld, som vuxen måste man vinna deras förtroende (a.a.).

Barn används ofta som informanter i forskning och för att samla in data används allt ifrån samtal och enkäter. Att föra ett enskilt samtal med ett barn kan ge den vuxna god information om barnets tankar och uppfattningar men i gruppsamtal kan barnet observeras i samspel med andra. I enkätundersökningar kan man få en uppfattning om barnets förmåga att skriftligt uttrycka sina tankar, man kan även se på vilket sätt barnet tolkat frågorna. Birgitta Qvarsell nämner de utvecklingspsykologiska begränsningar barn har vilket gör att de inte kan se ur en annans perspektiv. Inom forskning kan vi alltså inte ställa samma krav på barns perspektivseende som på vuxnas. Det som även skiljer barn och vuxna åt är att barn inte påverkas av sina föreställningar om sitt eller andras beteenden vilket vuxna tenderar att göra. (Qvarsell, 2003, s. 106)

Eva Johansson (2003) beskriver tre teman som kännetecknar teorin kring barns perspektiv. Varje tema som beskrivs nedan beskriver pedagogens synsätt på barnet och huruvida begreppet *barns perspektiv* berörs med närhet eller avstånd. Jag kommer i denna studie att återkoppla till samtliga teman.

4.2.1 Tre teman

Det första temat, *barn är medmänniskor*, kännetecknas av en syn på barnet som en medmänniska med behov, vilja och önskningar. Med detta synsätt eftersträvas en inblick i barnets upplevelser och pedagogen strävar efter att möta barnet på dess nivå. Viktigt är att som pedagog inte manipulera eller lura barnet, relationen mellan pedagogen och barnet ska vara respektgivande. Ett annat tema med motsatt syn på barns perspektiv är *Vuxna vet bättre*. I detta tema utgår pedagogen ifrån sitt perspektiv och avgör på så sätt vad som är bäst för barnet. Enligt pedagogen ska barnet lära sig vissa regler, så som att äta upp, tåla motgångar och följa regler. Även om de vuxna inser att barn föredrar viss mat och ogillar annan, är det väsentliga att barnen lär sig att de inte kan göra som de vill. (Johansson, E., 2003, s. 51)

Pedagogerna i Johanssons studie (2003) menar att barns möte med andra perspektiv än deras egna är positivt. I det sista temat, *Barns intentioner är irrationella*, har pedagogen ingen avsikt av närma sig barns perspektiv. Synen på de vuxnas perspektiv som det enda rätta dominerar och barnets önskningar kommer i andra hand. Det finns också en uppfattning om att barnet agerar i syfte att utmana de vuxna samt de regler som finns inom verksamheten. (Johansson, E., 2003)

4.2.2 Synen på barn förändras

Synen på barn och barns perspektiv har genomgått en förändring och vi förstår nu barn och deras lärande på ett annorlunda sätt. Det traditionella synsättet på barns lärande, där tester används för att mäta kunskaper, har nu ersatts mot en mer pedagogisk syn på lärande. Denna förändring innebär att barn nu ses som kompetenta och sociala individer med rättigheter att bli uppmärksammade och respekterade. Varför tillbakavisade vi då det traditionella synsättet? Förändringen bygger på forskning om barns lärande, bland annat Vygotskijs syn på meningsskapande som en social kommunikativ process. Synen har också gått från att undersöka vad barn *inte kan* till vad barn *kan* med hjälp av barns perspektiv. Dåtidens tester ansågs även visa felaktig information om barnets kunskaper då svårigheterna ofta är av kommunikativ art snarare än kognitivt. (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010, s. 32)

5. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur eleverna i studien ser på maktrelationen till lärare och ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg.

6. Frågeställningar

Följande forskningsfrågor kommer att besvaras i denna undersökning;

- Hur upplever elever maktrelationen till lärare?
- Hur ser elever på ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg?

7. Metod

7.1 Val av metod

Denna studie är kvalitativ och har i syfte att lyfta fram elevers tankar och åsikter. Kvalitativa studier görs i huvudsak med hjälp av två tekniker; enkät- och/eller intervjuteknik. (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2008, s. 96) Jag valde att använda mig av intervjuer (se bilaga 2) som metod och dessa gjordes i grupper á fyra elever. Intervjumetoden beskrivs som komplex samt tidskrävande och kraven på intervjuaren är höga. Eriksson och Wiedersheim- Paul menar att svårigheten med både enkät- och intervjutekniken är att formulera bra och lagom långa frågor. Jag valde att använda mig av intervjuteknik då den, enligt Eriksson och Wiedersheim-Paul, bland annat har dessa fördelar:

- Snabbt genomförande
- Kan bygga på mer komplicerade frågeställningar
- Ger möjlighet till följdfrågor
- Intervjuaren kan använda sitt kroppsspråk
- Båda parterna kan använda sitt kroppsspråk.

Svårigheten vid intervjuer kan dock vara bristen på anonymitet då samtalet förs i direkt kontakt med den intervjuade. Känsliga frågor kan då bli svåra att ställa samt svåra för den intervjuade att svara på. (a.a., s. 98). Intervju som metod kräver stor förberedelse och det finns enligt boken *Att utreda forska och rapportera* många fallgropar man som intervjuare riskerar att hamna i. Exempelvis bör man vara noga med utformandet av intervjufrågorna och undvika ja/nej frågor, man bör också undvika att formulera sig för komplicerat. (a.a., s. 100) Backman benämner alla kvantitativa metoder *observation*. Han menar att alla kvantitativa metoder

handlar om betydelsen av att ge sig ut i verkligheten för att få veta något om den. (Backman, 2007, s. 53)

Syftet med studien, att belysa elevers syn på makt och ordningsbetyg, kan kanske uppfattas diffust av elever och därför är intervju som metod att föredra. Jag kan ställa följdfrågor samt formulera om frågor vid behov, med en enkätundersökning skulle detta inte vara möjligt. Om jag istället skulle använt enkäter skulle jag inte fått reda på hur eleverna uppfattat mina frågor, jag skulle endast kunna anta att de uppfattat dom korrekt.

7.2 Urval och avgränsning

Jag valde att använda mig av slumpmässigt utvalda informanter i årskurs 5. Anledningen till att jag valde att fokusera på denna årskurs är eftersom jag tror att de lättare kan relatera till frågor angående betyg. Ytterligare en anledning är att jag i framtiden kommer vara verksam lärare i grundskolans yngre åldrar. Jag genomförde ett slumpmässigt urval genom att välja de två första pojkarna respektive flickorna på klasslistan. Totalt deltog åtta elever i undersökningen, 4 elever från varje klass.

7.3 Genomförande

Gruppintervjuerna genomfördes på min VFU skola belägen i Järfälla. Jag kontaktade min handledare som i sin tur kontaktade klasslärare i årskurs 5. Via mailkontakt bestämde vi intervjutillfällena som sedan ägde rum i ett enskilt studierum på skolan. Två gruppintervjuer genomfördes med fyra elever i taget, varje intervju tog ca 30 min. Som stöd för intervjun använde jag 14 intervjufrågor (se bilaga 2) med fokus på makt och ordningsbetyg, under samtalets gång formulerades även passande följdfrågor. Eleverna fick fritt svara på frågorna och intervjun var konfidentiell.

7.4 Databearbetning och analysmetod

7.5 Tillförlitlighetsfrågor

För att studien skulle genomföras med stor trovärdighet fokuserade jag på några punkter. Gruppintervju som metod kräver stor lyhördhet hos mig som lyssnare, för att kunna dokumentera samtalen valde jag att spela in båda intervjuerna. Genom att spela in riskerade jag inte att missa information och jag kunde i lugn och ro lyssna igenom samtalen i efterhand. Förutom inspelning ville jag försäkra mig om att jag förstått eleverna korrekt genom att avsluta med en sammanfattning. Eleverna fick då kort återkoppla till tidigare frågor och klargöra för sina åsikter. Både inspelningen och återkopplingen ökar studiens trovärdighet och insamlad data kan på så sätt ses som en verklig och säker spegling av elevernas åsikter.

7.6 Etiska aspekter

Då man bedriver forskning är man skyldig att följa vissa krav jag har i denna undersökning tagit hänsyn till de forskningsetiska principer vilka består av fyra huvudkrav;

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Det första kravet i de forskningsetiska principerna är Informationskravet vilket Vetenskapsrådet beskriver på följande sätt:

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. (Vetenskapsrådet, s. 7)

Efter att slumpmässigt ha valt ut totalt åtta elever tillfrågades eleverna om de ville ställa upp, deltagandet var frivilligt och eleverna hade möjlighet att tacka nej. Jag informerade deltagarna om syftet med studien och att jag ville prata med elever istället för lärare då studien handlar om deras uppfattning.

Samtyckeskravet är det andra kravet och eftersom denna undersökning inte är av etisk känslig karaktär behövdes inte samtycke från föräldrar inhämtas. Samtycke inhämtades av de två berörda klasslärarna i samband med intervjuerna.

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). (Vetenskapsrådet, s. 9)

Eleverna i studien fick delta på egna villkor och ingen tvingades att prata, detta med stöd i nedanstående regel:

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem. (Vetenskapsrådet, s. 10)

Det tredje kravet, Konfidentialitetskravet, handlar även det om etiskt känsliga uppgifter.

Denna studie är anonym och inga personuppgifter tas, då insamlad data redovisas är samtliga elever konfidentiella.

All personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter.
(Vetenskapsrådet, s. 12)

Det sista kravet är Nyttjandekravet vilket syftar på användandet av studien. Denna studie görs och används endast som en del av lärarprogrammet och kommer inte användas i andra syften. Nyttjandekravet innebär:

Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. (Vetenskapsrådet, s. 14)

8. Resultatpresentation

8.1 Analys av resultat

Den insamlade data som gruppintervjuerna gett struktureras nedan utifrån sex teman; *klassråd, belöning, bestraffning, skriftligt omdöme, ordningsregler samt uppförandebetyg*. Insamlad data kommer att kopplas samman med studiens två teoretiska perspektiv; *Foucaults maktteori* samt *barns perspektiv*. I direkt anslutning till resultatpresentationen görs en analys och det framgår vilken intervjufråga som besvaras. Enstaka intervjufrågor är inte representerade i denna resultatpresentation på grund av att svaren inte varit relevant för studien. De intervjuade eleverna kommer från två olika klasser (A+B) och alltså har två olika lärare. Skillnaden mellan elevernas syn på respektive lärare kommer belysas nedan.

8.1.1 Teman

Klassråd (intervjufråga 1+3)

Intervjuerna började med att belysa elevernas inflytande i undervisningen. De båda intervjugrupperna menar att de till viss del har inflytande i undervisningen. Åsikter om skolan i allmänhet lyfts fram i elev- och klassråd. Under klassråden har läraren en diskret roll och ansvaret läggs på eleverna. *Läraren sitter längst bak och lyssnar så väljer vi ut en ordförande. Det funkar bra.* (Elev klass A) I klass B fungerar det på ett liknande sätt:

*Vi lottar en ordförande och en som sitter och skriver, asså sekreterare.
Sen får ordförande säga alla punkter och ge ordet medan den andra skriver ner allt vi säger. Den tar vi med dom punkterna till elevrådet.*

Samtliga elever (klass A+B) ser positivt på lärarens diskreta roll och det faktum att de tillåts ta över ansvaret.

Det känns som att hon litar på oss. (Elev klass A) En elev i klass B säger
Man får prova på nått nytt, ställa sig framför klassen och känna sig typ

som en lärare, medan våran lärare får sitta där bakom. Aa och det är det som är lite bra för då får vi också liksom utvecklas.

Att klassråden fungerar utvecklande och stimulerande för eleverna kan tolkas som att det grundar sig i perspektivet *Barn är medmänniskor* (Johansson, 2003, s. 51). Läraren visar, genom att lämna över ansvaret, att han/hon litar på eleverna, vilket utifrån intervjuerna uppskattas. Trots att ovanstående perspektiv genomsyrar klass- och elevrådssituationerna kan även kopplingar till Panopticon göras (Foucault, 1987, s. 196-f.f.). Enligt Foucault leder känslan av att vara observerad till skötsamhet och lugnt uppförande. Trots att eleverna i dessa situationer tror att de har makten är det i själva verket läraren som innehar makt över eleverna.

Belöning (Intervjufråga 4)

Samtliga elever (klass A+B) var överrens om att lärare både belönar och bestraffar deras beteende, tillvägagångssättet skiljde sig dock mellan klasserna. En elev (klass A) förklarade: *Ja, förut så brukade vi ha en ärtburk och jobbade man bra hela dagen, inte pratat och varit duktig så fick man lägga i en ärta i burken. När vi lagt i många ärtor fick vi göra nånting.* En annan elev i samma klass menar att det ofta händer att någon elev inte lägger i en ärta. Läraren uppgift beskrivs som tillbakalutad och ansvaret läggs på eleverna, en elev poängterar dock: *Men typ om du har pratat hela lektionen och så lägger du i en ärta då kanske hon säger till.*

”Ärtbelöningen” kan ses som ett system vars syfte är att lära eleverna ta eget ansvar över sitt beteende. Likt Johanssons (2003) tema *Barn är medmänniskor* ses eleven som en medmänniska med behov och önskningar. Läraren och eleverna genomför ”ärtbelöningen” med ärlighet och respekt vilket detta tema har som utgångspunkt. Man kan även se belöningen som framträdande istället för bestraffning, detta lyfter Foucault fram som någonting viktigt för utvecklingen. När belöning och bestraffning diskuterades i klass B blev den materiella belöningen tydlig

Vi var med i Vi i femman och då tyckte hon att vi var jätte duktiga för vi tog oss till final och då belönade hon oss med godis och sånt.

En annan elev berättar att de ibland kan få titta på film och äta godis om de jobbat bra och varit tysta, detta kommer dock som överraskning och används inte som morot. Läraren belöningsstrategi är i dessa fall väldigt tydlig, hon ger eleverna någonting hon vet att de gärna vill ha vilket möjligtvis kan vara en strategi för att nå barns perspektiv och det tillträde till deras "värld" som är nödvändig. (Qvarsell, 2003). Även i klass B är belöningen framträdande och i enlighet med Foucaults teori.

Bestraffning (Intervjufråga 5)

Eleverna har delade uppfattningar om konsekvenserna av att komma för sent. En elev i klass A säger *När man kommer för sent säger hon bara till. Hon säger: du har kommit för sent.* I klass B uttrycker sig en elev *Förut fick vi streck.* En annan elev i klass B fortsätter *Vi kör det systemet fortfarande, men det känns som att hon är mer hård mot oss som är pratiga. Hon brukar hota med mail.* Man kan här urskilja två olika ledarskap, *Barn är medmänniskor* respektive *Vuxna vet bättre* (Qvarsell, 2003). Eleverna i klass A verkar tilldelas mer ansvar och möjligtvis är maktrelationen mer jämnt fördelad än i klass B. I klass B tillämpar läraren Foucaults (1987) *Inrutningens princip* genom att styra gruppen, vara strukturerad samt bestraffa negativa handlingar. Värt att belysa är ännu en gång Foucaults syn på vikten av att belöna snarare än bestraffa. Att belöna en elev som kommit för kan dock självklart vara svårt, men att som i klass A inte påpeka det allt för mycket kan ses som en typ av belöning. Bestraffar man sen ankomst, som i klass B, krävs det alltså att som lärare anstränga sig att belöna andra handlingar. Kanske god koncentration eller samarbetsförmåga kan belönas med positiva kommentarer. Detta för att belöningen ska ske i större utsträckning än bestraffning.

Att störa under lektionen resulterar, enligt eleverna, ofta i att man får en tillsägelse alternativt får gå ut. I klass A tycks eleverna uppfatta läraren som mer tolerant gällande prat *Om man inte jobbar och så säger läraren till en att man inte ska störa alla andra.* En annan elev i klass A fortsätter *Om man håller på och pratar i typ 2 eller 5 minuter säger hon till en... och säger att man får några chanser annars får du gå ut eller så. Då blir man tyst för man vill inte gå ut.* En tredje elev i gruppen fyller i *Man måste visa respekt för dom andra eleverna.* I klass B säger en elev:

*Ibland känns det som att hon bara tar ut oss som är jätte pratiga...
ibland om vi säger bara ett ord då skriker hon på oss... så får vi gå ut...*

Men om det är någon annan som typ pratar som inte är så pratig då tror hon att det är vi som pratar. Då skriker hon på oss ändå... så säger hon att vi ska gå ut. När hon får reda på att det inte var vi så brukar hon be om förlåtelse.

Intervjugruppen från klass B lyfter fram de orättvisor de upplever angående eget ansvar *Det är bara vissa som får gå ut och jobba i grupprummen... de som kan koncentrera sig.* På frågan om hur det känns svarar en annan elev *Orättvist. Typ alla vill ut och jobba, ingen vill stanna kvar i klassrummet.* Lärarens (klass B) behandling av eleverna skiljer sig beroende på deras tidigare beteenden. Likt Panopticon (Foucault, 1987) förefaller läraren vilja observera och bevara greppet om eleverna för att på så sätt förstärka maktpositionen. Även *Inrutningens princip* har stor koppling till situationer som dessa. Läraren vill förhindra att elever förflyttar sig utan syfte samt försvinner utan kontroll. (Foucault, 1987) Kanske anser läraren, likt Panopticon, att de sköter sig bättre om de är medvetna om att de blir observerade. I klass A tenderar *Barn är medmänniskor* att vara lärarens centrala synsätt. Läraren är mån om att andra inte ska bli störda av prat men verkar, enligt eleverna, behålla en samtalsvänlig ton som eleverna uppfattar som trevlig. Till skillnad mot eleverna från klass B lyfts inga orättvisor fram och de intervjuade eleverna delar samma åsikter.

Skriftligt omdöme (Intervjufrågor 7-8)

Samtliga elever var medvetna om att det skriftliga omdömet skrevs av läraren i syfte att informera om hur eleven nått målen. Det visar sig även att det skriftliga omdömet kan innehålla mer än så *Det handlar ibland om råd, vad man ska tänka på och så* (Elev klass A). En annan elev i klass A säger att omdömet även kan handla om samarbetsförmåga och beteende. När eleverna i klass B får frågan *Hur känns det att prata om sitt beteende på samtalet?* Svarar en elev *Jobbigt, ibland överdriver hon till föräldrarna...* Hon säger även att hon inte vågar förklara sig framför läraren utan pratar med mamma och pappa på vägen hem. Det faktum att eleven inte vågar ifrågasätta läraren kan tyda på en stark maktrelation vilket grundar sig i Foucaults (1987) teori om Panopticon. Även ett bristande barns perspektiv kan urskiljas då läraren verkar ha en förmåga att föra samtalet över barnets huvud.

Samtliga elever (klass A+B) är överens om att det skriftliga omdömet syftar till att medvetandegöra ens styrkor och svagheter. I klass A säger en elev

Vi får tycka till. Vi får förklara varför det kanske inte gått så bra i ett ämne. Till exempel att man inte fått så mycket hjälp och så. Då kanske hon frågar dig mer på lektionerna och kan du inte ett ord då hjälper hon.

I klass A tycks utvecklingssamtalen bygga på att alla parter är aktiva. Eleven tillåts och vågar tycka till vilket tyder på en god relation mellan lärare och elev. Lärarens maktövertag är inte så framträdande. Liksom ”ärtbelöningen” kan utvecklingssamtalen kopplas till Johanssons (2003) tema *Barn är medmänniskor*. Till skillnad mot klass B upplever eleverna inte att samtalen förs över deras huvud.

Ordningsregler (Intervjufråga 10)

Att ordningsregler finns på skolan var eleverna eniga om, de menade dock att få elever följer dom. *Ja det har vi, men det är typ ingen som följer dom. Reglerna funkar inte så bra...* (Elev klass B). I klass A beskriver en elev ordningsreglerna på följande sätt:

Om det är nått litet man gjort pratar läraren med en, men om det är nått allvarligt, till exempel om man slagit nån så ringer dom hem till föräldrarna.

Då eleverna fick frågan om det borde finnas ordningsregler för lärarna svarade alla ja. *Om dom kanske gör något fel så borde det finnas det för dom också.* (Elev klass A). I klass B är en elev tydlig med vad lärarna borde förbättra

Asså jag tycker att dom borde ha en regel att behandla alla elever likadant. För ibland känns det som att vår lärare behandlar alla olika. Vi som är lite mer pratiga behandlas annorlunda, läraren ändrar rösten vid samtal med dom som är mer tysta och duktiga.

Det sista citatet visar på en tydlig förändring i pedagogens perspektiv och bemötande av eleverna. Synen på de ”skötsamma eleverna” verkar utgå ifrån perspektivet *Barn är medmänniskor* medan de ”stökiga” eleverna blir behandlade enligt *Vuxna vet bättre* alternativt *Barns intentioner är irrationella*. (Johansson, 2003) I klass B lyfter de intervjuade eleverna fram problemet med att läraren inte följer klassens regler.

Ibland kan hon avbryta oss... på lektionerna också. På klassrådet ska man låta varandra prata till punkt, men hon låter inte oss prata till punkt. Säger man till henne så blir hon irriterad. (Elev klass B).

På frågan; hur känns det när hon avbryter er? svarar eleven: *Inte så bra... hon säger till oss att följa reglerna men hon gör inte det själv.* Varför följer hon inte reglerna tror ni? För att hon är fröken svarar en annan elev i klass B. Har man andra regler om man är fröken? Nej man ska ha samma (elev klass B)

Att som lärare inte respektera gemensamma regler tyder på en stark maktrelation. Eleverna upplever att det ställs andra krav på läraren eftersom hon är vuxen, hur fungerar det som en förebild? I klass B fortsätter perspektiven *Barns intentioner är irrationella* och *Vuxna vet bättre* att dominera (Johansson, 2003).

Uppförande betyg (Intervjufrågor 12-14)

Åsikterna angående ett så kallade ordningsbetyg tenderar att överlag vara negativa. *Asså det skulle kännas som att man inte får göra nått, att man bara ska va snäll och så.* (Elev klass A) *Jag skulle tycka det vore taskigt. Betygsätta ens beteende.*(Elev klass B). Det framgår dock att det i klass A aktivt förs diskussioner om beteende och uppförande.

Vi har en skoldagbok där vi skriver ett mål på måndagen, kanske att vi ska vara tysta och så. På fredagen får vi säga om vi tycker att vi varit tysta. (Elev klass A) *Man ska ju inte ändra sig som person bara för att man får ett dåligt betyg.*(Elev klass B)

Eleverna i klass B håller dock med om att ordningsbetyg troligen skulle göra att de tänkte mer på sitt uppförande. Konsekvenserna av ett uppförandebetyg skulle enligt eleverna ha en negativ inverkan på ett personligt plan. *Det skulle inte va så roligt om man får reda på att man uppfört sig dåligt...*(Elev klass A). Det framgår att eleverna finner uppförandebetyg som negativt på ett personligt plan *Det skulle inte va så roligt om nån sätter betyg på hur man är.* (Elev klass A) En annan elev säger *Ja, dina vänner kanske säger: du är jätte snäll. Och sen*

får du en 1, det kanske inte är så roligt. (Elev klass A) En elev lyfter fram den konkurrens faktor som ordningsbetyg skulle kunna föra med sig

Får man ett dåligt betyg kanske man inte vill att andra ska få veta det... om det läcker ut kanske det inte skulle vara så roligt. Medan dom andra kanske typ får jättebra.(Elev klass B)

Relationen till lärarna skulle, enligt eleverna, påverkas om uppförandebetyg infördes. *"Man skulle va mycket tystare, lyssna mer.*(Elev klass A) *Jag tror att det skulle bli mer irritation på läraren, om man får ett dåligt betyg.*(Elev klass B) Enligt elevernas åsikter verkar ordningsbetyg skapa en starkare maktrelation mellan lärare och elever. Likt Foucaults (1987) definition av Panoptismen beskriver en elev *Man skulle typ vilja hålla sig borta från lärarna så att de inte ser vad man gör.* (Elev klass A)

9. Diskussion

9.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att föra fram elevers åsikter om relationen till lärare samt ett så kallade ordningsbetyg. Med intervjufrågor formulerade med utgångspunkt i Foucaults maktteori samt barns perspektiv besvarades mina aktuella forskningsfrågor. Resultatet visar en tydlig åtskillnad mellan två lärares ledarstilar och makten ter sig komma till uttryck i olika grad enligt eleverna.

Begreppen *belöning* och *bestraffning* var centrala i intervjuerna då dessa två kan ses som olika maktuttryck. I min studie framgår att bestraffning, då eleven blir felaktigt anklagad, uppfattas kränkande och leder till någon typ av maktkonflikt, detta i likhet med Westers (2010) studie. Det finns även likheter gällande lärarens toleransnivå och det faktum att den kan skilja sig mellan olika lärare. Resultatet av intervjuerna visade på klassrådet som ett starkt forum för elevinflytande. Samtliga elever ansåg att de i klassrådet får möjlighet att ha åsikter om skolan och lärarens diskreta roll uppskattas då eleverna vill bära ansvaret. Jonssons (2001) studie som visade elevers negativa syn på skolan och allt eleverna vill påverka uppfattar eleverna i denna studie att åsikter kan lyftas fram på ett bra sätt. Elevernas syn på lärarens

diskreta roll under klassrådet är intressant att belysa då detta egentligen är ett tydligt exempel på Foucaults Panopticon. Eleverna upplever att de har makten men blir i själva verket observerade av den mer maktfulla läraren.

En elev lyfte specifikt upp problematiken med orättvis behandling. Hon menade att läraren favoriserar elever och att de som är pratiga alltid får skulden. Samma svårighet belyses i Westers (2010) undersökning. Att en gång vara en pratig elev verkar kunna försvåra hela elevens framtid i skolan. De två teorier som ligger till grund för denna undersökning verkar förstärkas och synen på eleven enligt temat *Barns intentioner är irrationella* verkar genomsyra lärarens ledarstil. Om ett barn förändrar sitt beteende, kan inte läraren förändra sitt? Är det omöjligt att gå från *Barns intentioner är irrationella* till *barn är medmänniskor*? Studien visar att lärare verkar använda sig av olika förhållningssätt till olika elever, detta med en enorm negativ konsekvens som lämnar relationen i en ond spiral. En elev i undersökningen upplever att läraren har andra regler än eleverna, detta signalerar en tydlig maktrelation där eleven är märkbart underlägsen. *Belöning* sker enligt samtliga elever men till skillnad från Westers (2010) undersökning fokuserade eleverna i denna undersökning på den fysiska belöningen. Att få beröm i form av positiva ord verkar inte kopplas samman med begreppet belöning. Hade jag använt ordet beröm hade resultatet troligen sett annorlunda ut.

De två lärarna tenderar att använda sin makt på olika sätt och intervjuerna visar tydligt att elevernas uppfattningar skiljer sig åt. Med utgångspunkt i de intervjusvar som eleverna i Klass A gav tycks deras maktrelation till läraren inte vara lika tydlig som i klass B. I klass B styr läraren eleverna mer och eleverna får inte lika mycket ”frihet under ansvar”. Att läraren inte anser sig behöva följa gemensamma regler anser flera elever vara ett problem, detta likt Jonssons studie (2001), där lyfte dock eleverna fram problematiken med att lärarna inte kommer i tid.

Gällande ordningsbetyg var klasserna relativt överrens, ordningsbetyg skulle ha en negativ effekt på deras relation till läraren. Lärarens makt skulle bli ännu större och enligt några intervjuade elever skulle även relationen till andra elever försämrats. Man kan dock märka att vissa elever ser ordningsbetyg som ett skäl till att uppföra sig. Hur ska vi då tolka detta? Ordningsbetyg kan, enligt vissa elever, föra med sig både bra och dåliga konsekvenser. Att skärpa till sig och uppföra sig belönas med ett bra ordningsbetyg vilket eleverna vill ha. Att ta hem ett ”dåligt” ordningsbetyg till sina föräldrar uppfattar många som väldigt jobbigt. Kan det finnas en risk att lärare använder ordningsbetyget som ett hot? Jag tror att lärare skulle

utnyttja ordningsbetyget på olika sätt exempelvis skulle den sarkastiska läraren som Wennberg & Norberg belyser troligen använda ordningsbetyget som ett maktredskap. Läraren i klass A, med sin syn på eleverna som medmänniskor, skulle troligen inte utnyttja ordningsbetyget som maktredskap.

Är det värt att införa ordningsbetyg om vi inte kan vara säkra på hur detta påverkar relationen mellan lärare och elever? Kan ordningsbetyg påverka maktrelationen? Utifrån insamlad data kan jag dra slutsatsen att ordningsbetyg skulle förstärka maktrelationen mellan lärare och elever. Det skulle kunna uppstå en distanserad relation där eleverna inte vill/vågar blotta sin personlighet för mycket med risk att det drabbar betyget. Att få ett dåligt ordningsbetyg verkar kunna påverka eleverna i högre grad än ett dåligt ämnesbetyg, detta eftersom det upplevs mer personligt. Ett dåligt ordningsbetyg skulle troligen ha en negativ påverkan på relationen till läraren då denne uttalat sig om elevens personliga egenskaper. Men kanske kan en distanserad relation till läraren även vara positiv? I Lindblads studie (2001) framgår att relationen mellan lärare och elever tenderar att bli mer positiv ju äldre eleverna är, kanske beror detta på att distansen till lärarna blir större och eleverna har fler lärare att skapa relation till?

I denna studie var antalet informanter få i relation till Sveriges alla elever i grundskolans yngre åldrar, resultatet kan därför omöjligt vara representativt för hela nationen. Men om vi i fantasin tänker oss att 50% av Sveriges elever i grundskolans yngre åldrar går i en ”klass A” och 50% går i en ”klass B”, vad skulle de få för konsekvenser? Troligen skulle man i grundskolans senare åldrar kunna urskilja de olika elevgrupperna och finna mönster då de gäller ansvarstagande och relation till läraren. Att gå i en ”klass B” i grundskolans yngre åldrar för att senare hamna i en ”klass A” skulle, enligt min mening, kunna skapa konsekvenser för eleven. Anpassningen skulle troligen gå bra för vissa elever och mindre bra för andra, att helt plötsligt bli bemött på ett annat sätt och ställas inför andra krav skulle för eleven kunna uppfattas mycket svårt. Helt plötsligt lyssnar läraren mer och ger dig som elev större frihet under ansvar, att lära sig ta ansvar tar tid och kräver disciplin. En elev som går från ”klass A” till ”klass B” skulle troligen bli chockad över Foucaults maktteori och helt plötsligt känna sig underlägsna läraren. Det individuella ansvarstagandet som eleverna växte upp med i och med lärarens syn Barn är medmänniskor skulle troligtvis allt eftersom försvinna och istället handlar eleverna för att tillfredsställa lärarens hårda krav.

Genom endast två gruppintervjuer kan i denna studie två skilda uppfattningar om lärare lyftas fram. I klass B blir så väl Foucaults teori tydlig som de mer strikta synen på barn och i klass A är maktrelationen inte lika stark. Hur kan detta påverka eleverna? Vad skulle hända om vi bytte plats på ett par elever i en termin? Frågor som dessa skulle kunna användas i fortsatt forskning om just makt och ordning i skolan. Ämnet är så pass viktigt och efter att ha gjort denna studie har jag fått en ökad förståelse för hur starkt lärarens beteende faktiskt påverkar eleverna. Det kan vara lätt att som lärare sjunka in i ett mönster och sluta reflektera kring sitt beteende, därför måste detta ämne belysas!

9.2 Metoddiskussion

Att samla in data via gruppintervjuer fungerade väl och eleverna kompletterade varandras svar på ett positivt sätt. Jag upplever gruppintervju som metod positivt men intervjutiden på 30 min kan möjligtvis uppfattas för kort. Vissa elever pratade väldigt mycket och tog en ledarroll medan andra höll sig i bakgrunden. Kanske hade det varit lättare att få mer utvecklade svar i intervjuer om två personer vilket är en erfarenhet som jag kommer bära med mig. Att använda enkäter som metod var aldrig ett alternativ för mig då jag anser att både frågor och svar skulle bli svårtolkade. Jag ville ha möjligheten att förklara frågorna på ett sätt som eleverna förstår, jag ville även att de skulle ha möjligheten att ifrågasätta.

Att intervjua elever var tidigt en självklarhet för mig, detta för att jag upplever deras åsikter väldigt viktiga. I efterhand kan jag dock känna att intervjuer med både lärare och elever skulle gjort studien mer fullständig då samtliga åsikter skulle kunna ställas mot varandra. Kanske skulle det göra att lärare och elever får en större förståelse för varandras handlingar och lär sig att byta perspektiv.

Jag valde att slumpmässigt, utefter klasslistan, välja ut elever som skulle delta i studien. Självklart skulle detta kunna göras på många andra sätt, med hjälp av läraren, lottdragning eller handuppräknings. Eftersom jag ville ta del av elevers generella åsikter och tankar ville jag inte lämna över makten till läraren. Det skulle kunna resultera i att läraren endast väljer ut ”positiva elever” och resultatet av studien skulle bli vinklad. Resultatet av studien skulle kunna sett annorlunda ut om åtta andra, slumpmässigt utvalda, elever medverkat.

Referenslista

- Anderson, P. (2000) *Att studera och bli bedömd: Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Backman, J. (2007) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Enkvist, I (2007) *Uppfostran och utbildning*. Stockholm: SNS Förlag
- Eriksson, L-T. & Wiedersheim-Paul, F., (2008) *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber
- Foucault, M (1987) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag
- Hult, A. & Olofsson, A. (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jenner, H (2004) *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Lenanders grafiska ab
- Johansson, E. (2003) *Att närma sig barns perspektiv - forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2
- Jonsson, B (2001) Ett sociologiskt perspektiv. I Andersson, B-E. (red.) *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Lindblad, S (2001) Ett pedagogiskt perspektiv. I Andersson, B-E. (red.) *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Lahdenperä, P & Sandström, M (2011) Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lahelma, E & Öhrn, E (2011) Skola och kön. I Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red. 2011). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Mickwitz, L (2011) *Rätt betyg för vem?* Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms universitet, 2011

Nilsson, R (2008) *Foucault: En introduktion*. Lund

Pramling Samuelsson & Pramling (2010) Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? I Lekholm, A-K mfl.(2010) *Bedömning för lärande– en grund för ökat kunskande*. Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Qvarsell, B (2003) *Barns perspektiv och mänskliga rättigheter - godhetsmaximering eller kunskapsbildning?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2.

Richardsson, G (2010) *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Sandén, T & Wikman, T (2011) Att leda lärande. I Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tholin, J (2006) *Att kunna klara sig i okänd natur*. Avhandling, Högskolan i Borås.

Wennberg, B. & Norberg, S. (2004) *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet*. Stockholm: Natur och kultur

Wester, M (2010) *Är det någon ordning i skolan?* Lund: Studentlitteratur

Internetkällor

Lärarförbundet (2007) *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*
<http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/f9167ae62b268971c125737d003e9169?OpenDocument> (besökt 2012-05-04, kl: 20:00)

Folkpartiet.se Fp vill ha ordningsomdömen i skolan
<http://www.folkpartiet.se/Var-politik/Liberalism/Lars-Leijonborg/Pressmeddelanden/Fp-vill-ha-ordningsomdomen-i-skolan/> (besökt 2012-05-04, kl: 21:55)

Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660> (Besökt 2012-04-27, kl: 13:15)

Skolverket (2010) Pressmeddelande.
http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2010/stora-brister-i-skriftliga-omdomen-1.97494 (Besökt 2012-04-25, kl: 15:00)

Lekholm, A-K (2009) *Vad speglar betygen hos eleven?* SvL (2/2009)

http://www.svensklararforeningen.se/objfiles/1/BetygSpegel_377908667.pdf (Besökt 2012-05-01, kl: 20:00)

Premer & Premer (2006) *Omtankens osynliga makt*. I Lärarnas nyheter.
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2006/11/20/omtankens-osynliga-makt>
(besökte 2012-04-02)

Lärarnas nyheter (2011) *Sex av tio lärare vill ha ordningsbetyg*
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/05/31/sex-av-tio-larare-vill-ha-ordningsbetyg>
(besökte 2012-04-02)

Skolinspektionens rapport 2010:14. *Rätten till kunskap – en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Ratten-till-kunskap/> (Besökte 2012-05-01, kl: 20:00)

Skolverket *I Finland finns inga A och B skolor*
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/amnesutveckling/matematik/2.1309/2.319/i-finland-finns-inga-a-och-b-skolor-1.81706> (Besökte 2012-04-15, kl: 13:30)

Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*
Utgivare: Vetenskapsrådet. Tryck: Elanders Gotab
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (besökte 2012-04-10, kl: 12:00)

Bilaga 1

Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att undersöka hur elever ser på maktrelationen till lärare och ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg.

Följande forskningsfrågor utgick jag ifrån i denna undersökning:

- Hur upplever elever maktrelationen till lärare?
- Hur ser elever på ett eventuellt återinförande av ordningsbetyg?

Vilka sökord har du använt?

Maktrelationer, Foucault, betyg, ordningsbetyg, barns perspektiv, motivation

Var har du sökt?

Google Scholar, DIVA.

Sökningar som gav relevant resultat

Google Scholar: "Barns perspektiv" "Bedömd"

Kommentarer

Större delen av relevant litteratur fann jag via sökningar på bibliotek. Jag mötte svårigheter då jag sökte efter litteratur om ordningsbetyg vilket gjorde min studie mer inriktad mot makt. Relevanta artiklar fann jag enkelt via google.se.

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Tycker ni att era lärare låter er påverka undervisningen? Innehåll, arbetssätt mm.
2. På vilket sätt styr lärarna er under lektionstid?
3. Känner ni att läraren tar er på allvar när ni har åsikter om skolan eller undervisningen?
4. Hur belönar läraren ert arbete?
5. Kan bestraffning ske då ni uppträtt på ett dåligt sätt? Vad händer då? (komma sent, prata, störa mm.)
6. Hur sker eget arbete? Får ni ta eget initiativ och lära er av misstag?
7. Vad tror ni det skriftliga omdömet är till för?
8. Vad brukar det skriftliga omdömet oftast innehålla?
9. Påverkar ett dåligt beteende det skriftliga omdömet? Nämn det?
10. Har ni ordningsregler på skolan? Vad händer om man inte följer dem?
11. Hur skulle man kunna göra för att minska bråk och dåligt beteende i skolan?
12. Hur skulle det kännas att få betyg i uppförande?
13. Hur tror ni uppförandebetyg skulle påverka er elever?
14. Hur tror ni uppförandebetyg skulle påverka er relation till lärarna?