

# Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv

*Michael Tholander*

Using a conversation-analytic approach, the present study investigates how Swedish secondary-school students draw on democratic discourse during their work in small groups. The analyses demonstrate the importance of democratic issues to students, not only in relation to their teachers, but also in relation to their peers. The analyses also point to how students repeatedly employ democratic discourse for a number of strategic purposes, e.g. in order to take control of the work, to defend their own or others' democratic rights, or, quite paradoxically, to construct the democratic order as undemocratic. Moreover, the analyses show that democratic arrangements in school not always are productive for the work at hand. Instead of focusing on the task, students frequently engage in negotiating various democratic issues. The results are discussed in relation to previous research and alternative methods of investigation. In sum, the study implies that democracy must be studied as an interactive process rather than as something that exists in a fixed state. This entails a focus on how students *do* democracy rather than how they appear as democratic beings.

## Inledning

Skolans roll i byggandet av ett demokratiskt samhälle har länge ansetts central i Sverige. I det betänkande som 1946 års skolkommitté presenterade (SOU 1948:27) poängterades det att skolans främsta uppgift i framtiden ”blir att fostra demokratiska människor” (s 3). Sedan dess har läroplan efter läroplan fortsatt att betona vikten av demokratisk skolning. Det senaste tillskottet i detta ideologiska arbete grundlades redan i förarbetet till den nya läroplanen. Här framhålls att läroplanerna i fortsättningen måste ange en ”värdegrund” utifrån vilken de enskilda skolorna ska arbeta (SOU 1992:94, s 119f). Den nya läroplanen (Lpo 94) inleds också följdriktigt med rubriken

”Skolans värdegrund och uppgifter”, varunder en mängd demokrati-relaterade frågor avhandlas. Genom det värdegrundsarbete, som tog fart efter utropandet av *Värdegrundsåret* 1999, har dessa frågor sedan fortsatt att stå högt på dagordningen.

Trots den kontinuerliga betoningen av demokratisk skolning vet vi emellertid ännu idag relativt lite om det demokratiska spelet i skolan. De undersökningar som hittills gjorts bygger ofta på enkäter eller intervjuer (se SOU 1996:22 samt Skolverket 2000a för sammanfattande beskrivningar) och bidrar därför inte till att ge en konkret bild av hur elever handskas med demokratifrågor i sin vardag. Endast undantagsvis har observationsstudier gjorts (t ex Forsberg 1995), men även här presenteras relativt grova bilder av elevers vardag. Föreliggande studie är ett försök att snäva in fokus och studera några få sekvenser mer detaljerat, detta utifrån en samtalsanalytisk ansats (se Hutchby & Wooffitt 1998, för en introduktion). Syftet är att genom analyser av ett antal videoinspelade sekvenser från högstadieelevers grupparbeten visa hur demokratifrågor, och då framför allt sådana som rör elevers inflytande, kan yttra sig i den dagliga skolverksamheten.

Artikeln inleds med en redogörelse för delar av den tidigare forskning som finns om elevinflytande. Denna mynnar sedan ut i en metodkritik, där samtalsanalysen presenteras som ett alternativt forskningsperspektiv. På detta följer en framställning som problematiserar skolans grupparbete som en mer demokratisk arbetsform. Slutligen demonstreras det samtalsanalytiska angreppssättet på data som samlats in från ett antal svenska högstadieskolor.

## Tidigare forskning

Enligt Gert Biesta (2003) är det vanligaste sättet att förstå relationen mellan utbildning och demokrati att ge utbildning rollen av att förbereda eleverna för deras framtida deltagande i det demokratiska livet. Man kan med detta synsätt urskilja åtminstone tre typer av ”demokratisk fostran” i skolan: (1) teoretisk, (2) formell, samt (3) informell.

En teoretisk demokratifostran sker då lärare undervisar om demokrati på en abstrakt nivå. Här kan det till exempel handla om att lära eleverna om det svenska styrelseskicket: att riksdagen har 349 ledamöter, att regeringen har utnämningssmakt, att ärenden utskottsbehandlas etcetera. Denna demokratifostran räcker dock inte, enligt läroplanen. Man menar att en så kallad ”demokratisk kompetens” inte endast utvecklas genom teoretiskt kunnande, utan också genom praktiska erfarenheter som man gör i möten och samtal med andra

(Lpo 94, Skolverket 2000b). Sådana erfarenheter kan frambringas på två sätt, genom endera ”formell” eller ”informell” elevdemokrati.

Den formella elevdemokratin innebär att elever får inflytande genom egen beslutsrätt eller genom särskilda beslutsföretag. Mer konkret kan det betyda att eleverna, i enlighet med en individualiserad demokratimodell, får välja vissa av de kurser som ingår i timplanen. Vanligtvis förknippas dock den formella elevdemokratin med klassråd och elevråd, där elever kan agera kollektivt och där man ofta utser representanter som får företräda klassen eller skolans elever.

Den tredje demokratiföretaget, slutligen, sker genom den informella elevdemokratin. Här får eleverna inflytande genom att undervisningen i sig bedrivs i demokratiska former. Det kan exempelvis handla om att låta eleverna delta i planeringen, genomförandet och utvärderingen av den dagliga undervisningen. Men det kan också handla om att organisera diskussioner kring värdeladdade ämnen för att på så sätt ge elever insikter både i en demokratisk samtalskonst och i grundläggande demokratiska värderingar (se Liljestrand 2002). I föreliggande studie är det denna tredje typ av demokratiföretaget som undersöks.

Lite polemiskt skulle man kunna påstå att det finns tre saker som tidigare forskning och utvärderingar kring demokrati- och inflytandefrågor i skolan visat: (1) elever åtnjuter inte det inflytande som de enligt lagar och förordningar har rätt till, (2) elever *vill* ha inflytande, samt (3) elever uppvisar dåligt utvecklade färdigheter för att utöva inflytande.

Om vi studerar det första resultatet lite närmre kan vi inledningsvis notera att motivet för många av de statliga utredningarna kring elevinflytande (t ex SOU 1985:30, SOU 1991:12, SOU 1996:22) ofta varit just ett upprepat konstaterande av elevers bristfälliga inflytande i skolan. Traditionellt sett har många studier av elevinflytande varit inriktade på att undersöka elevers möjligheter att genom skolans formella organ påverka beslut och undervisning, det vill säga den formella elevdemokratin (Forsberg 1995). Många elever ger här uttryck för en direkt misstro mot demokratin. De anser att det inte tas någon hänsyn till elevernas förslag, till exempel från elevrådet (Skolverket 2000a). Det är dock den informella demokratin, det vill säga inflytandet över själva undervisningen, som de flesta klagomålen riktas mot (SOU 1996:22). Många lärare är förvisso positiva till ett ökat elevinflytande och dess möjligheter att skapa aktiva och engagerade medborgare, men deras positiva inställning till ökat inflytande minskar ju äldre eleverna blir (Skolverket 2000a). Vissa lärare ser till och med en motsättning mellan elevinflytande och lärande och beskriver

förhållandet som en vågskål: ”*ökar det ena, minskar det andra*” (Skolverket 1998, s 14).

När det gäller det andra resultatet, det vill säga att barn och ungdomar *vill* ha inflytande, visar det sig att eleverna önskar ha mer att säga till om både vad gäller ramarna för verksamheten och själva verksamheten i sig (Zackari & Modigh 2002). De sämsta möjligheterna till inflytande tycks eleverna ha när det gäller undervisningens innehåll och arbetsformer, det vill säga just på de områden där de redovisar den största önskan om ett vidgat inflytande. Typiskt nog visar undersökningar att elevers intresse för att kunna påverka växer med stigande ålder (SOU 1996:22) samtidigt som ju lärarnas positiva inställning till ökat inflytande minskar ju äldre eleverna blir (se ovan). Typiskt nog anser lärarna också att elevernas inflytande är större än vad eleverna själva tycker (SOU 1996:22). Det finns således ett glapp mellan lärares och elevers upplevelser av inflytande.

När det gäller det tredje resultatet, det vill säga att barn och ungdomar uppvisar dåligt utvecklade färdigheter för att utöva inflytande, så kan detta sägas utgöra en del av en förment allmänt dåligt utvecklad ”demokratisk kompetens”. I en rapport från Skolverket (2000a) hävdas exempelvis att eleverna förvisso omfattar demokratiska värden, men att deras värderingar inte baseras på en djupare förståelse. Enligt samma rapport har eleverna också många brister i relation till frågor som mer specifikt har med elevinflytande att göra: de är skeptiska till ökat ansvarstagande, har ett svagt engagemang för sina egna skolor samt har liten kunskap om elevrådets befogenheter. Dessa brister förklaras på många olika sätt. Delvis skylls den på skolan och lärarna, som inte förmår förverkliga läroplanernas intentioner. En orsak anses vara att lärarna anser att eleverna inte har tillräckliga kunskaper för att vara med och bestämma. Men lärarna anses också delvis själva inkompetenta på värdegrundsområdet och kan därför knappast förväntas fostra demokratiskt kompetenta elever. Man lastar dock inte enbart lärarna. Ibland tillvaratar inte eleverna sina chanser till inflytande, menar man, och därmed kan heller inte deras kompetens öka (se även Skolverket 2000b samt SOU 1996:22).

## Samtalsanalysen som alternativ metod

Merparten av den forskning och de utvärderingar som redovisats ovan har det gemensamt att de bygger på enkäter och (i mindre grad) intervjuer. Sådana undersökningar belyser inte processen, det som händer i klassrummen, och undgår på så sätt att fånga det levda demokratiska livet i skolan. Istället är de i huvudsak inriktade på att ställa resultaten,

det vill säga elevers attityder till och upplevelser av demokrati, mot de högt ställda målen. Följden blir att man kontinuerligt reproducerar den typ av resultat som presenterats ovan.

Många skolforskare har också riktat kritik mot demokratiforskningen och dess metoder. Per Gerrevall (2003) menar att enkätundersökningar endast mäter den potentiella demokratiska kompetensen. Det är vad individen säger sig göra i en viss situation som bedöms snarare än hur individen faktiskt handlar i kommunikation med andra. Som bot mot detta vill Gerrevall iscensätta så kallade ”deliberativa samtal” mellan elever, vilka sedan kan ligga till grund för bedömningar av deras praktiska demokratiska kompetens. Eva Forsberg (1995) menar, å sin sida, att enkätmetoden inneburit att elevers inflytande i första hand analyserats kvantitativt. Istället vill hon se fler observationsstudier, som inte bara indirekt undersöker elevers inflytande, utan som studerar fenomenet i vardagen. Slutligen kritiserar Joakim Krantz (2003) enkätundersökningar för att vara alltför individuellt orienterade. Man försöker mäta den enskilde elevens demokratiska kompetens, men förmår inte se hur denna är kontextuellt och intersubjektivt genererad.

Utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv (se Hutchby & Wooffitt 1998) är det lätt att i grunden hålla med ovanstående forskare i kritiken mot enkätundersökningar. Samtidigt innebär dock samtalsanalysen en tillämpning av metodologiska grepp och restriktioner som går utöver dessa författares kritik. Låt oss därför studera lite närmre vad detta perspektiv, som under de senaste åren fått ett allt starkare fäste i Sverige (se t ex Cromdal 2000, Eriksson 2002, Liljestränd 2002, Lindblad & Sahlström 2001, Tholander 2002), har att erbjuda den skolforskning som berör demokrati- och inflytandefrågor.

Lite förenklat kan man säga att den samtalsanalytiska ansatsen utgår från tre mer grundläggande metodologiska principer. Den första principen, *detaljstudiet av naturlig interaktion*, innebär att man alltid arbetar med inspelat material, som man sedan transkriberar noggrant med hjälp av en uppsättning transkriptionssymboler (se Appendix). Med detta forskningsintresse är det således inte tillräckligt att, som exempelvis Forsberg (1995), enbart observera sina studieobjekt, eftersom man inte kan återskapa en viss interaktion i alla dess detaljer enbart ur minnet eller utifrån fältanteckningar. Man avstår också gärna från att iscensätta de samtal man studerar (jfr Gerrevall 2003), eftersom man då inte längre jobbar med så kallade ”naturligt förekommande interaktion”, som visar hur demokratifrågor kan yttra sig i den dagliga verksamheten.

Detta fokus på språkets detaljer kan i föreliggande studie legitimeras inte bara utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv, utan också

utifrån det faktum att så många skolforskare gång på gång poängterat att "samtalet" är en viktig förutsättning för demokratin (se Englund 2000, Skolverket 2000a, Zackari & Modigh 2002). Trots detta vet man emellertid väldigt lite om hur *spontana* samtal som rör demokratifrågor kan se ut i skolan. Detta beror kanske framför allt på att man inom värdegrundsarbetet främst intresserat sig för hur man genom iscensatta samtal, så kallade "deliberativa samtal", kan främja elevers demokratiska utveckling. Det svala intresset för spontana samtal förstärks förmodligen också av en föreställning om att vardagens språkande är alltför rörigt för att överhuvudtaget kunna beforskas. Utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv existerar det dock ingen oreda i samtal. Tvärtom visar ett nära studium av interaktion att det i princip råder ordning på alla plan och att deltagarna orienterar även mot detaljerna i interaktion (Sacks 1992).

Den andra metodologiska principen inom samtalsanalysen, *intagandet av ett deltagarperspektiv*, innebär egentligen bara att man försöker förverkliga en grundtanke inom Edmund Husserls fenomenologi, nämligen att fånga människors livsvärld. Detta kräver i sin tur att man som forskare måste försöka analysera varje flöde av tal utifrån de studerade individernas perspektiv. Man följer i detta avseende den så kallade "bevisproceduren", vilken innebär att man som forskare använder sig av deltagarnas uppvisade förståelse av varandras yttranden både som (1) en resurs i analysen av de tidigare yttrandena och som (2) ett belägg för trovärdiga analyser (Sacks m fl 1974). Samtalsanalytiker försöker på detta sätt skapa en metod där läsaren har lika mycket information som författaren och därmed kan reproducera analysen (Sacks 1992).

I förlängningen kan principen om deltagarorientering kopplas till debatten om vikten av att ha ett barnperspektiv i forskning som rör barn (se Gustafsson 2003, Halldén 2003, Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Man gör i detta sammanhang en distinktion mellan två typer av barnperspektiv. "Barnperspektiv" skrivet som ett ord behöver inte innebära mer än att man riktar sitt intresse mot barn som grupp, till exempel genom undersökningar som fokuserar på de villkor under vilka barn lever (eller har levt). Sett som två ord, "barns perspektiv", handlar det istället om forskning som försöker undersöka barnens egna perspektiv, orienteringar, språkhandlingar etcetera. Samtalsanalysen hör, med sina fenomenologiska anspråk, definitivt hemma i den senare kategorin och kan förse oss med nya kunskaper om hur elevers levda demokratiska liv ser ut.

Den tredje metodologiska principen inom samtalsanalysen, *metodologisk indifferens*, är nära relaterad till den förra principen och innebär att man försöker sätta parentes kring den egna förförståelsen

då man studerar människors tal och handlingar. Principen härrör från Husserls ”fenomenologiska reduktion” och bör idealt sett medföra att man står ”antropologiskt främmande” inför sina studieobjekt (Garfinkel 1967). Detta innebär att man som analytiker försöker beskriva människors handlingar utan att bedöma dem utifrån sina egna perspektiv, föreställningar eller teorier.

Mer konkret kan principen innebära att man som forskare avstår från att använda inspelad interaktion mellan elever som ett medel för att försöka bedöma deras demokratiska kompetens (jfr Gerrevall 2003). Den samtalsanalytiska ansatsen har inga sådana diagnostiska pretentioner. Istället vill man studera sådana handlingar som *manifesterar* ens forskningsintresse, i föreliggande fall den typ av handlingar som kontinuerligt iscensätter demokrati- och inflytandefrågor i skolans vardag. Det gäller således att studera hur elever *gör* demokrati snarare än hur de *är* som demokratiska varelser. Som Emanuel Schegloff (1996) påpekar har studiet av sådana ”verkliga handlingar” varit märkligt osynliga inom traditionell forskning.

## Grupparbete – en demokratisk arbetsform?

Skolorna som ingår i denna studie arbetade alla med så kallat ”problembaserat lärande” (PBL). Denna arbetsform anses ofta vara mer demokratisk än vanlig katederundervisning. För det första jobbar eleverna här i små grupper, vilket gör att var och en av dem får chans till ett större talutrymme. Istället för att konkurrera med i värsta fall 30 andra elever har man bara ett fåtal andra deltagare att samarbeta med. För det andra är PBL också ett effektivt sätt att komma ifrån det IRE-mönster (Initiering Respons Evaluering) som så ofta råder under katederundervisning och som ofta innebär att eleverna svarar på frågor som läraren själv vet svaret på. Istället för att svara på sådana kontrollerande frågor vill man att eleverna själva ska ställa frågorna (och också söka svaren). För det tredje, slutligen, är PBL en arbetsform som förväntas ge eleverna ökat inflytande över sitt lärande, till exempel genom att de deltar i planering, genomförande och utvärdering av arbetet. Enligt Forsberg (1995) används termen ”elevinflytande” också ofta synonymt med denna typ av elevaktiva arbetssätt.

I denna artikel problematiseras ovanstående förenklade bild av elevinflytande och elevdemokrati. Argumentet är att ett visst sätt att organisera utbildning, till exempel i form av PBL, har väldigt lite att göra med hur demokratisk verksamheten kan anses vara. Även den i teorin mest demokratiska arbetsformen kan, både ur ett deltagarperspektiv och ett metaperspektiv, framstå som ytterst odemokratisk när

den väl iscensätts. Istället för att utgå ifrån att elevaktiva arbetsätt är demokratiska i sig behöver vi därför studera detta som en empirisk fråga. Ett sätt kan vara att, som i föreliggande studie, undersöka hur deltagarna själva orienterar mot demokrati- och inflytandefrågor under arbetets gång. På så sätt kan vi erhålla mer nyanserade bilder av vad som sker under förment demokratiska arbetsformer.

En viktig poäng i detta sammanhang är att man som analytiker förmår se hur elever *sinsemellan* orienterar mot demokrati- och inflytandefrågor. I nästan all utredningsverksamhet (t ex SOU 1996:22) och all forskning (t ex Pramling Samuelsson & Sheridan 2003) tycks man utgå från att dessa frågor enbart rör relationen elev-lärare. Denna artikel kommer emellertid att visa att vi inte bara bör fråga oss om elever har inflytande i relation till sina lärare, utan också om de har det i relation till sina kamrater. En sådan fråga blir naturligtvis extra relevant om man, som i föreliggande fall, studerar elever som arbetar självständigt i grupp.

## Datainsamling och databearbetning

De högstadieelever som deltog i föreliggande studie valde alltid själva att bli videoinspelade under sitt arbete. Totalt filmades 28 grupper från 5 skolor, vilket gav totalt 36 timmars inspelat material. I genomsnitt hade grupperna fem medlemmar.

Det analytiska arbetet inleddes med en indexering av sådana sekvenser i materialet som kunde anses rymma så kallad ”demokratisk diskurs”. ”Demokratisk diskurs” definierades brett såsom ”all sådan interaktion som explicit eller implicit orienterar mot frågor som i traditionell bemärkelse förknippas med demokrati, till exempel inflytande, beslutsfattande, ledarskap, rättvisa, jämlikhet etcetera”. Denna breda definition gav ett stort antal sekvenser varav ett tiotal valdes ut för noggrannare analys. Av utrymmeskäl återfinns endast tre av dessa i föreliggande artikel. De är på många sätt typiska för hur demokratisk diskurs kunde se ut i det insamlade materialet.

Efter det initiala valet av sekvenser vidtog transkriberingsarbetet. Under detta arbete spelades den inspelade interaktionen upprepade gånger upp i syfte att åstadkomma allt bättre transkriptioner. Redan under detta transkriptionsstadium sker en viktig del av analyserna, och det är därför viktigt att forskaren själv gör detta tidskrävande arbete. I praktiken kan man transkribera tal hur noggrant som helst, till exempel genom att man försöker fånga upp även dialekter och talspråksuttal. I denna artikel prioriteras dock excerpternas läsbarhet, varför transkriptionerna inte är fullt så exakta som de skulle



kunna vara. Innebörden av de olika transkriptionssymboler som används ges i appendixet på sidan 24.

## Analytisk demonstration

Nedan analyseras tre sekvenser från tre olika grupper. Grupperna arbetade i huvudsak på egen hand. Att eleverna lämnades för sig själva, med allt vad det skulle kunna betyda i termer av självbestämmande, innebar dock inte att demokrati- och inflytandefrågor upphörde att vara relevanta. Tvärtom visar materialet att sådana frågor ständigt är synliga.

I den första excerpten (Excerpt 1) ska vi studera hur Lisa, en av eleverna i gruppen, ansätts av sina kamrater för att vara alltför odemokratisk. Gruppen håller på att svara på frågor om Jesu liv, vilka de formulerat under en tidigare session. När vi kommer in har Lisa periodvis citerat för de andra eleverna vad hon skriver i sin anteckningsbok, så att de kan skriva samma sak i sina respektive böcker.

### EXCERPT 1

DELTAGARE: Per, Eric, Sofie, Lisa och Stina.

- 01 ((Lisa börjar skriva i sin anteckningsbok igen))  
 02 Per: Ja, nu skri:ver vi igen här verkligen.  
 03 Sofie: ”Sju” ((Återger högt vad hon ser Lisa skriva))  
 04 Lisa: ”Sju vecko:r” (2.0) [”efte:r”. ((Citerar sig själva))  
 05 Stina: [Lisa, du får inte gö:ra så där!  
 06 Lisa: [.] Jamen vänta, jag kan sä:ga först då vad jag hade  
 07 tänkt att [vi skulle skri:va.  
 08 Per: [Ja.  
 09 Stina: Jamen det spelar ändå ingen roll för vi måste ändå  
 10 skriva det som [du skriver!  
 11 Lisa: [NE:J, DET ÄR INGEN SOM SAGT DET! [.]  
 12 Eric: ”Efter Jesus död”, [ska vi skriva det? ((Till Lisa))  
 13 Per: [Vad hände då då? ((Till Lisa))  
 14 (4.0) ((Lisa ignorerar frågorna från Per och Eric))  
 15 Eric: Det här är en grupp, alla ska skriva tillsammans.  
 16 Lisa: Nej, det passar ju inte vissa! [.]  
 17 Eric: Kanske [.] inte du just är själva grupe:ns: (0.5)  
 18 hjärna liksom.  
 19 Lisa: Nej, men det är ju ingen annan som kommer på nåt, ni  
 20 sitter ju bara [å::=  
 21 Per: [=Hehehe, flummar!  
 22 (1.0)

- 23 Eric: Okej då, då skriver inte vi heller då (.) får hon  
 24 sitta där och skriva allting själv då (.) se hur  
 25 länge hon är glad.  
 26 (3.0)  
 27 Lisa: ”Efter Jesu död stannade lärljungarna kvar i  
 28 Jerusalem.” [.] ((Eleverna börjar följa Lisa igen))

Redan i rad 2 kan vi se att Per orienterar mot att Lisa är den styrande i gruppens skrivandeprocess. När Lisa skriver är det dags att själv skriva och därför är det viktigt att man, såsom Per, hela tiden håller uppsikt över hennes förehavanden. Emellanåt, då Lisa letar efter svar i textböckerna, kan kamraterna dock delvis syssla med uppgiftsirrelevanta saker. Sett ur ett kritisk perspektiv kan den här ordningen, både ur Lisas och de andra elevernas synvinkel, naturligtvis tyckas vara odemokratisk. Den är odemokratisk i det att Lisa får göra nästan allt arbete själv, men också i det att de andra i gruppen inte får något större inflytande. Låt oss emellertid studera hur deltagarna själva orienterar mot dessa frågor.

I rad 5 kan vi se hur Stina ifrågasätter Lisas arbetsordning: ”Lisa, du får inte göra så där!” Det hon tycks mena är att Lisa inte får börja skriva utan att göra alla i gruppen uppmärksamma på det och därmed ge dem en chans att hänga med. Här ifrågasätter hon alltså inte Lisas rätt att leda grupparbetet, utan endast det faktum att Lisa jobbar för sig själv snarare än för gruppen. Som svar på detta lovar Lisa att citera högt vad hon vill att gruppen ska skriva: ”jag kan säga först då vad jag hade tänkt att vi skulle skri:va” (rad 6–7). Genom att använda sig just av ordet ”tänkt” visar Lisa att det finns möjlighet att opponera sig mot hennes förslag. Hon orienterar därmed mot rollen som en demokratisk ledare, som är beredd att lyssna på andras kritiska röster.

Trots att Lisa använder en demokratiskt känslig frasering blir hon attackerad av Stina för att vara odemokratisk: ”Jamen det spelar ändå ingen roll för vi måste ändå skriva det som du skriver!” (rad 9–10). Här, till skillnad från ovan, ifrågasätts således Lisas rätt att leda arbetet på det sätt hon gör. De andra i gruppen har inget medbestämmande, tycks Stina hävda, utan Lisa tvingar dem att skriva precis som hon. Lisa protesterar högljutt mot denna karakterisering (rad 11), men får strax efteråt finna sig i att de båda killarna i gruppen positionerar henne i just den roll som Stina kritiserar. Genom att be Lisa både att repetera vad hon skrivit (rad 12) samt att berätta hur fortsättningen ska bli (rad 13) kräver de av henne precis det Stina vill eliminera. Vi ser alltså Lisa utsättas för oförenliga krav från grupp-

medlemmarna. Oavsett hur hon nu gör riskerar hon bli utsatt för attacker som positionerar henne som odemokratisk.

Lisa väljer i detta läge att svara på Stinas kritik genom att ignorera killarnas frågor (rad 14). På detta sätt kan hon demonstrera för Stina och killarna hur beroende de är av att den rådande arbetsordningen består. Att arbetsordningen i sin tur innebär att den övriga gruppens möjligheter till medbestämmande begränsas är något hon inte kan rå för. När Eric väl förstår Lisas nya strategi svarar han med att använda sig av en lärares typiska röst som motvapen: ”Det här är en grupp, alla ska skriva tillsammans” (rad 15). Genom att på detta sätt anspela på en demokratisk diskurs om hur grupparbeten idealt sätt ska utföras, och som han säkert många gånger hört olika lärare yttra, vill han uppenbarligen försöka förmå Lisa att återuppta sin roll som anförare av gruppen. Med Mikhail Bakhtins (1981) språkbruk skulle vi kunna säga att han approprierar lärarens förmanande diskurs och använder den för sina egna specifika syften. Lisa faller dock inte till föga inför Erics uppmaning, utan hävdar att problemet med gruppen är just det faktum att inte alla jobbar tillsammans: ”Nej, det passar ju inte vissa!” (rad 16). Det är alltså de övriga i gruppen som skapat en odemokratisk ordning snarare än Lisa själv.

Efter detta ser vi hur Eric återigen försöker klargöra att problemet ligger hos Lisa, som självrådigt påtagit sig rollen som ”hjärna” i gruppen (rad 17–18). Lisa hävdar omvänt att ingen annan än hon själv gör något egentligt jobb (rad 19–20) och gör på så sätt återigen gällande att det är gruppens övriga medlemmar som ska lastas. Vi ser således här hur deltagarna själva på ett tydligt och repetitivt sätt orienterar mot varandra såsom odemokratiska och att det tar mycket energi från grupparbetet. Kanske är det därför inte så förvånande att en del lärare ibland klagat över en motsättning mellan elevinflytande och lärande (se Skolverket 2000a). Den viktigaste slutsatsen vi bör dra av dessa energikrävande diskussioner är dock att de visar hur deltagarna själva använder sig av demokratisk diskurs i sin vardag. Som analytiker behöver man således inte i första hand komma med egna omdömen om interaktionen, utan kan koncentrera sig på att analysera deltagarnas orienteringar. Genom ett sådant förhållnings-sätt kan vi också konstatera att Lisa snart återigen befinner sig i rollen som icke ifrågasatt anförare av gruppen. Efter att Erik först misslyckas med att frysa ut henne (rad 23–25) tar hon åter till orda och börjar leda sina kamrater genom uppgiften (rad 27–28).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att eleverna i den här sekvensen kontinuerligt förhandlar om arbetsordning och medbestämmande. Den position som Lisa har i gruppen kan liknas vid en så

kallad ”hjälp lärare”. En rad studier har tidigare fokuserat på detta fenomen (se Bjerrum Nielsen 1981, Einarsson & Hultman 1988, Tholander & Aronsson 2003) och det gemensamma för dem är att de visar hur hjälp läraren på olika sätt bistår den ordinarie läraren i traditionella klassrumspraktiker. I föreliggande fall ser vi att hjälp läraren, Lisa, inte alltid själv är ansvarig för den sneda arbetsfördelningen och det ringa medbestämmandet i gruppen. Hon är förvisso den som hela tiden tar initiativ till att driva arbetet framåt, till exempel genom att kontinuerligt producera ny text, men kamraternas handlingar gör också att hon mer eller mindre tvingas in i sin position, till exempel genom att de upprepade gånger ber henne om hjälp. Att avgöra exakt vem som är demokratisk respektive odemokratisk i denna situation är därför mycket svårt. Deltagarnas egna orienteringar ger oss dock insikt i hur det levda demokratiska livet kan se ut i skolan.

I vårt nästa exempel (Excerpt 2) ska vi studera hur en elev försöker ta kontroll över ett beslut som gruppen av läraren ålagt att avgöra tillsammans, nämligen att välja examinationsform. Vi kommer in då läraren frågar gruppen om hur de vill visa upp sina kunskaper.

## EXCERPT 2

DELTAGARE: Läraren, Johan, Emil, Emma och Maja.

- 01 Lärare: Har ni funderat nånting på hur ni vi::ll (0.5) visa  
 02 upp era kunskaper sen?  
 03 (1.0)  
 04 Johan: Hade tänkt att göra en plansch (0.5) och se:n (.)  
 05 göra test. (0.5) (bara).  
 06 (1.0) ((Emma och Maja tittar förvånat på varandra))  
 07 Emma: °Va?° ((Till Johan))  
 08 Lärare: Är det gruppens [eller din åsikt?  
 09 Maja: [°Test?!° ((Till Johan))  
 10 Johan: °Eh, plansch då?° ((Till Maja))  
 11 Maja: °Absolut inget test!° ((Till Johan))  
 12 (1.0) ((Läraren lämnar tillfälligt rummet))  
 13 Johan: Krävs absolut inget test. Förlå:t mig! [.] Uppsats  
 14 då?  
 15 Emma: Vi har ju inte ens pra:tat om det!  
 16 Maja: Vi [har ju inte pratat om det!  
 17 Emil: [Fuck off heller! (.) Ingen jävla upp:sats!  
 18 (1.0) ((Läraren kommer tillbaka))  
 19 Lärare: Hade ni (.) [kommit fram till nåt?  
 20 Emma: [Nej.  
 21 Emil: Nej.

Läraren i det här exemplet lovade redan i inledningen på grupparbetet att eleverna skulle få välja examinationsform själva. Nu, när eleverna börjar närma sig slutet på projektet, återknyter läraren till sitt löfte (rad 1–2). Han försöker därmed att förverkliga den typ av demokrati som elever oftast finner bristfällig och oftast efterfrågar, nämligen den informella elevdemokratin (se SOU 1996:22). I det här fallet ser vi dock att demokratiska ambitioner inte alltid faller i god jord. Då Johan, å gruppens räkning, svarar att de hade tänkt göra en plansch och ett test (rad 4–5) reagerar Emma och Maja på ett sätt som tydligt visar att Johan inte har förankrat sitt beslut bland övriga gruppmedlemmar (rad 6–7). Den informella elevdemokratin sätts alltså ur spel av en elev så snart läraren försöker aktualisera den. Detta visar hur bräcklig demokratin är och hur den ständigt måste erövrats och återerövrats av eleverna.

Framför allt verkar Johans förslag på test ifrågasättas (rad 9). Han försöker därför utrona om den andra delen av hans förslag, den om plansch, duger (rad 10). Maja bekräftar dock endast att det är förslaget om test som är problemet (rad 11). Johan ber då om ursäkt på ett dramatiserat sätt och undrar om man ska skriva uppsats istället (rad 13–14). Emma och Maja bryr sig dock inte om att svara. De fokuserar istället på det brott som begåtts mot den demokratiska ordningen: ”Vi har ju inte ens pra:tat om det!”, utropar Emma, samtidigt som Maja fyller i med ungefär samma ord (rad 15–16). Emil gör också klart att Johans nya förslag om uppsats är lika dåligt förankrat i gruppen som hans tidigare förslag: ”Fuck off heller! (.) Ingen jävla upp:sats!” (rad 17). Uppenbarligen är han lika irriterad som tjejerna över Johans sätt att köra över gruppen, och han är precis som dem beredd att ta till strid för sitt medbestämmande.

Intressant att notera i ovanstående sekvens är att eleverna, genom att de hela tiden viskar, försöker dölja för läraren att de är oense. För Johans del kan det kanske förklaras med att han inte vill blåsa upp konflikten mer än nödvändigt, eftersom detta skulle kunna få honom att framstå som (ännu mer) odemokratisk. För tjejernas del kan viskandet istället handla om att det kan ses som suspekt av elever att ifrågasätta ”test” som examinationsform, eftersom detta skulle kunna antyda att alla andra alternativ är enklare eller slappare. Något som stöder denna tolkning är att både Maja och Emma, enligt vad som kan ses i de övriga inspelningarna, är mycket ambitiösa tjejer som hela tiden är måna om att framhäva sina bästa sidor. Tolkingen som helhet stöds också av det faktum att eleverna höjer rösterna betänkligt då läraren lämnar rummet (rad 12) samt att den öppna konflikten tonas ned så fort läraren kommer tillbaka (rad 18). Noterbart är

också att då läraren frågar om gruppen kommit fram till något (rad 19) så svarar eleverna bara nekande snarare än att redogöra för detaljerna i konflikten. Uppenbarligen vill de lösa konflikten på egen hand och hålla läraren utanför själva beslutsprocessen. Självbestämmandet privatiseras således av eleverna.

Sammanfattningsvis kan vi genom ovanstående exempel konstatera att den informella demokratin ibland kan sättas ur spel av eleverna själva, trots att läraren precis försökt iscensätta en sådan. I detta fall, då läraren delegerat till eleverna att bestämma examinationsform, sker detta när Johan självständigt fattar beslut å gruppens vägnar. Detta visar i sin tur att vi måste studera demokrati och inflytande inte bara som en fråga mellan lärare och elev, utan också mellan elev och elev. Vi upptäcker då också att elever ofta reagerar mycket snabbt på sådant som de finner vara brott mot den demokratiska ordningen. På så sätt kan också den demokratiska processen, som i fallet ovan, snabbt återerövrats av de överkörda eleverna.

Låt oss nu gå vidare till vår sista sekvens. I båda ovanstående exempel har vi analyserat skeenden som lärare med demokratisk ambitioner kanske helst inte vill se, till exempel att vissa elever beslaglägger ledarrollen eller behandlar sina kamrater odemokratiskt på andra sätt. Lärare är naturligtvis ofta plågsamt medvetna om dessa problem och försöker följaktligen göra någonting åt dem. En åtgärd som ofta vidtas är att man utser vissa fasta roller till eleverna (till exempel ordförande eller sekreterare), som sedan rullar efter ett schema. I vårt sista exempel (Excerpt 3) ska vi se att inte heller sådana åtgärder kan garantera att arbetet flyter demokratiskt och friktionsfritt. Vi kommer in när gruppen har varit samlad i ungefär tio minuter. David har utsetts till ordföranden, men agerar inte som sådan.

### EXCERPT 3

DELTAGARE: Carl, Filip, David, Adam, Ida, Elin, Maria och Tea.

- 01 ((Elin ger instruktioner till elever i gruppen))  
 02 Adam: Är det inte David som är ordförande va? Han=  
 03 Elin: =Jo, du kan ge ordet då. ((Till David))  
 04 David: Okej (.) vem ska jag ge ordet till då? ((Till Elin))  
 05 Elin: Du kan ge dig själv (.) och sen några till.  
 06 Adam: Ge ordet till Elin.  
 07 (5.0) ((Mycket uppgiftsirrelevant snack))  
 08 Tea: Jag tycker inte, jag tycker inte du passar att vara  
 09 ordförande hehehe.  
 10 David: Nej, tror du jag vill vara ordförande?! (0.5) °Om  
 11 man fick välja själv så.°

- 12 (5.0)  
 13 David: Du kan gärna vara ordförande om du vill. ((Klappar  
 14 Tea på axeln))  
 15 Tea: Näe, det tänker jag inte. ((Klappar David på axeln))  
 16 (11.0) ((Mycket uppgiftsirrelevant snack))  
 17 Elin: Men ty- håll käften nu då! ((Främst till Carl))  
 18 Filip: Håll käften en stund. ((Stöter armbågen i Carls  
 19 mage))  
 20 Elin: Alltså, nån kan ju (.) liksom (.) vi måste ju börja  
 21 med att sätta upp det här på plakatet.  
 22 ((En period av organisering, ledd av Elin, startar))

I rad 1 går Elin in och ger en mängd instruktioner till olika deltagare i gruppen, kanske för att David inte agerar efter sin rolltilldelning som ordförande. Hon handlar därmed i motsats till den demokratiska ordning som läraren fastställt. Detta är också något som Adam omedelbart påpekar för Elin: ”Är det inte David som är ordförande va?” (rad 2). Återigen kan vi alltså se en elev som approprierar lärarens diskurs i syfte att påverka sina kamrater. Uppenbarligen är detta sätt att hänvisa till lärarens ”auktoritativa diskurs” ett effektivt sätt att vinna legitimitet för sina ord (jfr Bakhtin 1981). I detta fall tycks dessutom Adam ha approprierat diskursen på ett sätt som förmodligen ligger mer i linje med lärarens intentioner än vad Eric's utfall gjorde (se Excerpt 1, rad 15), vilket gör det till ett ännu starkare argument. Vi kan också se att Elin bemöter Adams argument på ett helt annat sätt än Lisa i förhållande till Eric's (se Excerpt 1, rad 16). Till skillnad från Lisa retirerar Elin, åtminstone tillfälligt, från sin ordförandeposition. Hon inser kanske att hon tagit sig friheter som hon inte har rätt till och föreslår nu istället att David ska ge ordet till någon (rad 3).

Symtomatiskt nog rådfrågar David härefter Elin om vem *hon* tycker att han ska ge ordet (rad 4). Elin föreslår då att han ger ordet till sig själv, och därefter till ”några till” (rad 6). Trots att det är ganska uppenbart att Elin själv vill ha ordet föreslår hon alltså inte det. Detta visar att hon är väl medveten om att nya attacker i så fall skulle kunna riktas mot hennes odemokratiska metoder. Lärarens auktoritativa ord, som framförts av Adam, verkar på så sätt fortfarande.

Efter detta föreslår paradoxalt nog Adam, som var den som ifrågasatte Elins sätt att egenmäktigt ta ordet, att David ger ordet till just henne (rad 6). Trots Adams förslag ger emellertid inte David ordet till Elin. Istället utbryter en kakafoni av uppgiftsirrelevant prat, där även David medverkar (rad 7). Detta avbryts dock efter en kort

stund av Tea, som lite skadeglatt vänder sig till David och säger: ”Jag tycker inte, jag tycker inte du passar att vara ordförande” (rad 8–9). Här tydliggörs således att David inte är kompetent som ordförande, eftersom han inte betar sig i enlighet med de krav man kan ställa på en sådan. Detta visar i sin tur att elever ibland själva bedömer varandra i förhållande till något slags ”demokratisk kompetens”. Det finns därför en poäng i att inte enbart använda inspelad interaktion mellan elever som ett medel för att försöka bedöma deras demokratiska kompetens (jfr Gerrevall 2003), utan att också studera hur de själva orienterar mot denna fråga. Den enskilde elevens demokratiska kompetens framstår då som kontextuellt och intersubjektivt genererad snarare än som relativt fast och individbunden (jfr Krantz 2003).

Som respons på Teas attack klargör David härefter att han absolut inte ville vara ordförande (rad 10). Han tycks därmed mena att han borde vara ursäktad för sitt föga professionella uppträdande. Samtidigt tillägger han lite tyst och bittert att ”om man fick välja själv så”. Lärarens försök att skapa en demokratisk ordning med hjälp av fasta roller konstrueras därmed som ett odemokratiskt inslag i undervisningen av David. Genom att han ofrivilligt påtvingats rollen som ordförande av läraren har hans rätt till medbestämmande förringats. En lärares goda demokratiska intentioner med fasta roller behöver därmed inte alltid mötas av uppskattning från elever.

Efter en stunds tystnad föreslår David till slut att Tea ska agera som ordförande (rad 13). Kanske vill han här ge igen för att Tea tidigare gjorde sig lustig över hans uppträdande som ordförande. Som svar på detta klargör dock Tea att inte heller hon vill vara ordförande, något som David förmodligen misstänkte. Detta visar också att det är långt ifrån alla elever som vill ta på sig ledarskapet i gruppen på det sätt som exempelvis Lisa i Excerpt 1 gjorde. Oftast är det ambitiösa elever, och elever som inte är rädda för att ta plats, som vill ta på sig sådana roller. Vare sig David eller Tea är emellertid sådana elever och de verkar därför uppleva ordföranderollen som en demokratisk börda.

Efter denna sekvens utbryter ånyo en lång period av uppgifts-irrelevant tal (rad 16). Den avbryts dock när Elin ryter mot Carl, den mest högljudde eleven: ”Men ty- håll käften nu då!” (rad 17). Vi kan här se att hon graderar upp sin attack från ”tyst” till ”håll käften”, kanske för att markera allvaret i tillsägelsen. Hon får också stöd av Filip, som upprepar hennes ”håll käften” i den följande turen. Samtidigt stöter han sin armbåge i magen på Carl som för att demonstrera allvaret i sina ord. Härefter blir det tillräckligt tyst för Elin att ta till orda och hon börjar på nytt ge direktiv. Återigen har Elin (med viss hjälp av Filip) approprierat ordföranderollen. Och denna gång är det



ingen som protesterar. Lärarens stipulerade demokratiska ordning är bruten, men eleverna börjar åtminstone jobba.

Vi kan nu sammanfattningsvis konstatera att elever, som Adam i ovanstående fall, kan utnyttja av läraren fastställda roller för att stoppa och göra motstånd mot sådana elever som vill driva på gruppens arbete. Detta visar i sin tur återigen att demokratiska påfund inte alltid behöver vara så produktiva för arbetet i skolan som vi kanske föreställer oss. Samtidigt kan vi också observera att vissa elever, som David i ovanstående fall, konstruerar själva idén med fasta roller som ett odemokratiskt inslag i undervisningen. Förlusten kan därför tyckas vara dubbel. Vi kunde dock se att lärarens demokratiska ordning i det här fallet ändå föll till slut. Med hårda ord och fysisk närkontakt såg Elin och Filip tillsammans till att kamraterna lyssnade. Demokratiskt eller inte, men arbetet blev gjort.

## Diskussion

Elevers rätt till inflytande har fått sitt tydliga avtryck i skollagen: ”Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas” (SFS 1985:1100, 4 kap 2§). I läroplanen (Lpo 94) framhävs också att det inte är tillräckligt att i undervisningen enbart *förmedla* kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska också *bedrivas* i demokratiska arbetsformer. Genom att låta eleverna arbeta självständigt i grupp, som lärarna i föreliggande studie gör, bedriver man undervisningen just i en sådan demokratisk arbetsform. Man skulle kunna tro att demokrati- och inflytandefrågorna därmed en gång för alla har lösts. Det visar sig dock att det är mer komplext än så. Eftersom det inte längre kommer några tydliga diktat från lärarna måste eleverna själva förhandla om en mängd frågor som direkt eller indirekt har med demokrati och inflytande att göra. Följden blir att dessa frågor ständigt visar sig i elevernas interaktion – en interaktion som kan studeras i detalj med utgångspunkt i samtalsanalysen.

Som vi sett ovan skiljer sig samtalsanalysen väsentligt från alternativa traditioner inom skoldemokratiforskningen, och då framför allt ifrån de dominerande enkätstudierna. Oftast har sådana enkätstudier haft ett diagnostiskt intresse, där det i första hand handlat om att fastställa det ”demokratiska tillståndet” i skolan. Man erhåller då mycket övergripande bilder av elevers *uppfattningar* om (upplevelser av) demokrati- och inflytandefrågor, men får inte någon tillgång till det *levda* demokratiska livet. Den samtalsanalytiska ansatsen kan här bidra med nya insikter genom sitt nära studium av hur

demokratisk diskurs iscensätts och används i konkreta sammanhang. Detta innebär också ett vidgande av den betydelse som samtalet ofta sagts ha för demokratin och den demokratiska fostran (se Englund 2000, Skolverket 2000a, Zackari & Modigh 2002). Det är inte bara så kallade ”deliberativa samtal”, där man i organiserade möten lugnt och sansat försöker komma överens, som är betydelsefulla för demokratin, utan också vardagens stimmiga interaktioner.

Vad visar då resultaten av denna samtalsanalytiska studie? En första poäng kan göras i relation till det värdegrundsarbete som iscensätts av Skolverket. Här betonas det ofta att dagens elever har en mängd demokratiska och moraliska brister (se Skolverket 2000a, 2000b, 2001). Föreliggande studie visar dock tydligt att elever i hög grad agerar som om demokrati, inflytande, medbestämmande etcetera utgör viktiga komponenter i deras vardagsliv. På så sätt bekräftas också att elever verkligen *vill* ha inflytande över sin situation (jfr Zackari & Modigh 2002). Om sedan eleverna är demokratiskt kompetenta i något slags objektiv mening eller inte, det är en annan fråga, som inte låter sig besvaras i den här typen av studie.

En annan viktig poäng i den här studien är att vi som skolforskare inte bara bör fråga oss om elever har inflytande i relation till sina lärare, som man ofta traditionellt gjort (se t ex Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, SOU 1996:22), utan också om de har det i relation till sina kamrater. En sådan fråga blir naturligtvis extra relevant om man, som i föreliggande fall, studerar elever som jobbar självständigt i grupp. Ett mönster som vi kunnat konstatera i ovanstående exempel är att elevernas demokratiska rättigheter ofta beskärts av de egna kamraterna snarare än av läraren. Man ska dock vara medveten om att den som berövas på exempelvis sitt medbestämmande ofta själv bidrar till att så sker, till exempel genom att han eller hon hela tiden ber andra om att få sig uppgifter förelagda (se Excerpt 1). Det är alltså ganska vanligt att elever inte tillvaratar sina chanser till inflytande, vilket också bekräftar den bild som ges i Skolverkets (2000a) fördjupade studie om värdegrunden. Samtidigt kan eleverna snabbt återvinna sina demokratiska rättigheter om de skulle känna sig överkörda av sina kamrater (se Excerpt 2). Sammantaget visar allt detta på hur bräcklig demokratin är och hur den ständigt måste erövrats och återerövrats av eleverna.

En tredje poäng som vi kan notera är att lärare även efter att de iscensatt en förment demokratisk arbetsform, till exempel ett grupparbete, arbetar för att ordningen verkligen ska bli demokratisk. Vi kan se det i Excerpt 2, då läraren först återupptar frågan om hur eleverna vill låta sig examineras, precis som han lovat, och sedan konfronterar den

elev som med odemokratiska medel försöker köra över gruppen. Även i många sekvenser som inte fått plats i denna artikel är dessa lärarinterventioner vanliga. Demokrati är således inte något som lärare tar för givet genom arbetsformen som sådan, utan det är något som de ständigt arbetar för att iscensätta. Detta är en viktig insikt, för om man likställer elevaktiva arbetssätt med elevinflytande, som Forsberg (1995) menar är vanligt, kan detta arbete från lärarens sida aldrig bli synliggjort. Istället förutsätts det som skulle bevisas – att elever har inflytande – genom arbetsformen som sådan.

En fjärde poäng som kan göras är att eleverna ofta knyter an till lärarnas demokratiska diskurs. Mer precist skulle man kunna säga att de approprierar lärarnas diskurs och använder den för sina egna specifika syften (jfr Bakhtin 1981). I många fall kan dessa syften vara väl så förenliga med lärarens egna, som då en elev försvarar en kamrats ordföranderoll (se Excerpt 3). I andra fall kan dock den demokratiska diskursen bli en resurs som elever använder för syften som troligen går bortom lärarens intentioner. Ett exempel på detta skulle kunna vara den elev som, genom att anspela på lärarens demokratiska diskurs, försöker få någon annan att göra jobbet (se Excerpt 1). Ur ett samtalsanalytiskt perspektiv finns det dock inget intresse av att stämpla eleven i Excerpt 1 som mindre demokratisk (eller mindre demokratiskt kompetent) än eleven i Excerpt 3. Poängen är inte att avgöra om elever tillämpar demokratisk diskurs på något slags idealt sätt eller inte, utan att studera hur demokrati görs och används i praktiska situationer (jfr Schegloff 1996).

En femte poäng, slutligen, är att förment demokratiska ordningar inte alltid är produktiva för elevers arbete med själva uppgiften. Vi kan se det i Excerpt 1, där deltagarna upprepade gånger orienterar mot varandra såsom odemokratiska och att det tar mycket energi från grupparbetet. Det är därför inte helt ologiskt att, som en del lärare gjort, dra slutsatsen att det ibland kan uppstå en motsättning mellan elevinflytande och lärande (se Skolverket 2000a). Denna motsättning kan också urskiljas i Excerpt 3. Här gör en elev motstånd mot en annan elev som vill driva på arbetet i gruppen, detta under förevändning att den senare inte utsetts till ordförande av läraren. Eleven stoppar alltså arbetet med uppgiften med hänvisning till att den formella ordningen inte efterlevs. Paradoxalt nog kan vi just i detta fall också konstatera att precis ett sådant inslag som av många skulle uppfattas som en demokratisk konstruktion, nämligen att låta alla vara ordförande i tur och ordning, av vissa elever kan konstrueras som något odemokratiskt. Detta sker då den elev, som faktiskt utsetts till ordförande, upprört ondgör sig över att han inte fått välja

denna roll själv. Den förmenta demokratiska ordningen dekonstrueras därmed till att stå för något odemokratiskt. Sammantaget visar detta på hur svårt det är att skapa en demokratisk ordning, där alla är nöjda. Demokrati bör därmed heller inte ses som ett tillstånd som på ett enkelt sätt kan sägas existera eller inte existera. Demokrati är istället en ständigt pågående *process*.

I enlighet med ovanstående resonemang kan vi slutligen bara konstatera hur svårt det skulle vara att försöka avgöra om ovanstående elever, sett ur ett metaperspektiv, har eller inte har inflytande – både med avseende på relationen till läraren och till varandra. Analyserna av ovanstående excerpter visar istället på hur komplext samspillet mellan individerna är och hur demokratifrågor är ständigt närvarande i interaktionen. Det går här att dra en parallell till Marjorie Goodwin (1990), som menar att strid och samarbete inte är ömsesidigt uteslutande i kamratgrupper. På samma sätt kan vi i ovanstående sekvenser se att demokratiska och odemokratiska inslag inte är ömsesidigt uteslutande, åtminstone inte om vi dömer utifrån deltagarnas sätt att karaktärisera sina egna och andras handlingar.

Lika svårt som att avgöra om eleverna har inflytande eller inte, skulle det vara att försöka avgöra vilka av dem som skulle kunna sägas representera den ”demokratiskt kompetenta” eleven (jfr Gerrevall 2003, Skolverket 2000a, 2000b). Man behöver dock inte helt ge upp sådana ambitioner, trots att inspelad interaktion mellan elever, enligt ett gängse samtalsanalytiskt förfarande, aldrig skulle användas som ett medel för att göra denna typ av bedömning. Det finns åtminstone två vägar att gå.

En första väg är att, som Krantz (2003) föreslår, utvärdera elevens demokratiska kompetens genom att ”utgå från hur elever tillsammans resonerar, tar ställning och uppträder i olika kommunikativa sammanhang” (s 107). Gerrevall (2003) kan sägas ha tagit denna väg då han, utifrån en Kohlberginfluerad modell, bedömde elever som deltog i iscensatta deliberativa samtal. En samtalsanalytisk ansats skulle dock aldrig kunna innebära att man, som i Gerrevalls fall, kategoriserade individuella elever som mer eller mindre demokratiskt kompetenta. Istället skulle bedömningen handla om att registrera olika typer av demokratiska praktiker, som det är en tillgång för elever att ha, men som inte nödvändigtvis gör dem mer demokratiskt kompetenta i något slags objektiv mening. Exempel på sådana demokratiska praktiker skulle kunna vara de många knep som eleverna i ovanstående sekvenser använder sig av för att försvara sina egna och andras demokratiska rättigheter. Det är dock viktigt att här poängtera att kompetensen i detta fall inte ligger i det faktum att de försvarar

någons demokratiska rättigheter, som man kanske skulle kunna tro, utan att de besitter just knepen för att *göra* det.

En andra väg att studera elevernas demokratiska kompetens är att undersöka hur deltagarna själva orienterar mot denna fråga. Som Excerpt 3 (rad 8–9) visade gör eleverna ibland själva den typ av bedömningar som annars bara förunnas analytikern. Genom att analysera hur elever själva använder sig av sådana bedömningar kan vi få en större förståelse för det *levda* demokratiska spelet. Samtidigt kommer det då också att framstå som ännu mer klart att demokratisk kompetens inte är något vi har inom oss, utan istället är något som kontinuerligt visar sig och görs i naturlig interaktion. Det är således fråga om en typ av *situerad* demokratisk kompetens, som är precis så kontextuellt och intersubjektivt genererad som den någonsin kan bli (jfr Krantz 2003).

## Referenser

- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Biesta, Gert (2003): Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), s 59–80.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1981): Små piger, söde piger, stille piger – om pigeliv och pigesoicalisering. *Sociologi Idag*, 3–4, s 25–55.
- Cromdal, Jakob (2000): *Code-Switching for All Practical Purposes. Bilingual Organization of Children's Play*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 223. [Linköpings universitet: Tema Barn.]
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor (1988): *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, Katarina (2002): *Life and Fiction. On Intertextuality in Pupils' Booktalk*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 251. [Linköpings universitet: Tema Barn.]
- Forsberg, Eva (1995): Elevers inflytande över skolarbetet. *Utbildning och Demokrati*, 4(1), s 72–96
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gerrevall, Per (2003): Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning. *Utbildning & Demokrati*, 12(3), s 41–66.

- Goodwin, Marjorie (1990): *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gustafsson, Lars (2003): Vems värdegrund gäller i skolan? Ett barnperspektiv på några etiska problem. *Locus*, 3, s 4–15.
- Halldén, Gunilla (2003): Barnperspektivet som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), s 12–23.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998): *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003): Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), s 1–5.
- Krantz, Joakim (2003): Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens. *Utbildning & Demokrati*, 12(3), s 89–112.
- Liljestrand, Johan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education, 6.
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof, red (2001): *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. <http://www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf> [Hämtad 2004-08-15].
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003): Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), s 70–84.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, s 696–735.
- Schegloff, Emanuel (1996): Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102, s 161–216.
- SFS (1985:1100). *Skollagen*. <http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19851100.HTM> [Hämtad 2005-01-05].
- Skolverket (1998): *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a): *En fördjupad studie om värdegrunden*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b): *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001): *Ung i demokratin*. Stockholm: Skolverket.

- SOU (1948:27). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*
- SOU (1985:30). *Skola för delaktighet.* Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning. Stockholm: Civildepartementet.
- SOU (1991:12). *Ungdom och makt. Om ungdomars delaktighet, inflytande och jämlikhet på 1990-talet.* Betänkande av ungdomskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning.* Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU (1996:22): *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar.* Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tholander, Michael (2002): *Doing Morality in School. Teasing, Gossip and Subteaching as Collaborative Action.* Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 256. [Linköpings universitet: Tema Barn.]
- Tholander, Michael & Aronsson, Karin (2003): Doing subteaching in school group work. Positionings, resistance, and participation frameworks. *Language and Education*, 17(3), s 208–234.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2002): *Värdegrundsboken.* Stockholm: Fritzes.

## Appendix: Transkriptionssymboler

Symbol	Mening
<u>ord</u>	Ord/stavelse som betonas.
ORD	Högljutt tal.
°ord°	Tyst tal.
”ord”	Tal/text som återges.
o::rd	Utdraget ljud.
o-	Abrupt avbrytning av ord.
hehehe	Skratt.
[	Samtidigt/överlappande tal.
=	Yttranden som gränsar precis till varandra.
(1.0)	Längd på tystnad i sekunder.
(.)	Mikropaus.
((Ler))	Beskrivning av ytterligare information.
[.]	Klipp i data i förkortningssyfte.