



Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED442
C-uppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2005-06-13

Demokrati i gymnasieskolan – en diskursanalys

Rasmus Björck
Martin Olofsson

Handledare:
Bosse Bergstedt

Abstract

Arbetets art: C-uppsats

Sidantal: 40

Titel: Demokrati i gymnasieskolan – en diskursanalys

Författare: Rasmus Björck och Martin Olofsson

Handledare: Bosse Bergstedt

Datum: 2005-06-13

Sammanfattning: Vi tar vår utgångspunkt i skolans roll som förmedlare av demokratiska värderingar. Vi studerar olika sätt att se på begreppet demokrati och problematiken i relationer mellan demokrati och skolan. Vi använder ett konstruktionistiskt perspektiv, där vi betonar vårt förhållande till forskningsprocessen. Vi betonar även svårigheterna i att särskilja delar i uppsatsen, så som metod, teori och empiri.

Vårt syfte med uppsatsen är att problematisera relationer kring demokratibegreppet i gymnasieskolan, främst i relationen till betyg.

Till empiriproduktionen har vi använt oss av tre samtal med personal på en gymnasieskola i Malmö. Vi har även studerat texter som Lpf 94, Värdegrundsboken och en rad debattartiklar. Vi har även studerat Christina Wikströms doktorsavhandling *Criterion-Referenced Measurement of Educational Evaluation and Selection* (2005).

Vi har använt oss av en form av diskursanalys för att diskutera gymnasieskoldiskursen och dess relation till demokrati-begreppet. Vi har fokuserat på problematiken kring relationen mellan betyg och demokrati. Vi har avslutningsvis presenterat en alternativ strukturering av gymnasieskoldiskursen. Vi har kommit fram till att man i vissa fall kan säga att betygen motarbetar demokratiuppgiften.

Nyckelord: Demokrati, gymnasieskolan, diskursanalys, betyg, konstruktionism

Innehåll

1. INLEDNING.....	1
SYFTE	2
FRÅGESTÄLLNINGAR	3
2. UPPSATSENS UTFORMNING.....	4
DISPOSITION	4
DEN IDEALISERADE FORSKNINGSPROCESSEN.....	4
FORSKNINGSPROCESSENS RELATION TILL UPPSATSENS UTFORMNING	5
GENOMSYNLIGHET	6
3. FORSKNINGSANSATS	7
KVALITATIV OCH KVANTITATIV	7
VÅRA ONTOLOGISKA OCH EPISTEMOLOGISKA GRUNDANTAGANDEN	8
KONSTRUKTIONISM	9
4. ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	11
SAMTYCKESPRINCIPEN	11
ANONYMISERING OCH KONFIDENTIALITET	12
RÖSTER OCH REPRESENTATION	12
5. SAMTAL OCH TEXTER.....	14
FRÅN INTERVJU TILL SAMTAL.....	14
SAMTAL MED EN REKTOR	17
SAMTAL MED EN SAMHÄLLSKUNSKAPSLÄRARE	18
SAMTAL MED YTTERLIGGARE EN SAMHÄLLSKUNSKAPSLÄRARE	19
STYRDOKUMENT OCH ANDRA TEXTER	19
6. DISKURSANALYSENS TEORI.....	21
DISKURSANALYS	21
BEGREPP.....	23
7. GENOMFÖRANDE AV DISKURSANALYS	25
GYMNASIESKOLAN SOM DISKURS	25
NODALPUNKTER OCH MOMENT	27
DEMOKRATI OCH GYMNASIESKOLAN.....	30
TRANSFORMATIV OMVÄRDERING	37
8. REFLEKTIONER KRING UPPSATSEN	39
REFERENSER	
BILAGA 1: UNDERLAG FÖR FÖRSTA SAMTALET	
BILAGA 2: UNDERLAG FÖR SAMTAL TVÅ OCH TRE	

1. Inledning

Demokrati är grunden för vårt samhälle. Det har blivit ett begrepp som för de flesta enbart har positiva konnotationer. Men har inte alltid varit så. Demokratibegreppet har utvecklats från att vara ett skällsord för de grekiska stadsstaterna, styrelseform hos Platon, till mer positiva betydelser hos Rousseau och Mill. Det framstår idag som det enda tänkbara alternativet till styrelseform. Särskilt med tanke på att de ickedemokratiska episoderna under 1900-talet är bland de mörkaste i Europas historia. Med andra ord, den demokratiska diskursen är fullständigt hegemonisk i vår del av världen (jfr. Premfors 2002). Kopplingen till skolan blir här naturlig. Skolan har en särställning som den samhällsinstitution som ska reproducera de demokratiska värderingarna genom att socialisera den kommande generationen in i den demokratiska diskursen. Det andra målet som skolan har är att vara en institution för skapande av kunskap. Dessa två aspekter står inte helt tydligt i en ömsesidigt befruktande relation. Ett idéhistoriskt exempel kan vara de stora filosofernas relation till demokrati. Sokrates, Platon, Aristoteles, Thomas av Aquino, Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Hume, Kant, Hegel och Nietzsche var inga demokrater. Exempelen på demokratiska filosofer som till exempel Mill, James och Dewey utgör undantag (Wolin 1990). Tanken är att man inte kan säkra den demokratiska fostran med hänvisningar till kunskap.

Man kan dock inte stanna här, den löpande punkten är vad man menar med demokrati. I vårt fall blir frågan vad man menar med demokrati i skolan och i skolans styrdokument. Är skolan demokratisk? Hur är skolan demokratisk? I upprinnelsen till vår uppsats har det funnits en tanke, eller förförståelse om man så vill, att demokrati i relation till skolan är mycket problematisk. Under vårt uppsatsskrivande har vi fått nya perspektiv och bland annat insett betygens roll för genomförandet av demokrati i skolan.

Vår forskningsansats har varit, med vissa reservationer, postmodern. Detta är naturligtvis inget entydigt perspektiv, men det kan i viss mån fungera som en avgränsning mot tydligt icke-postmodern forskning. Detta kommer att diskuteras ingående nedan, men vi kan redan här säga att det har konsekvenser som att vi vill bejaka det faktum att vi aktivt är delaktiga i skapandet av empirin. Vi vill alltså belysa fördelarna och ofrånkomligheten i forskarens del i konstruktionen av det empiriska materialet. En annan aspekt av vårt perspektiv är att uppsatsens form skiljer sig från den form som utgår från det vi har valt att kalla *den idealiserade forskningsprocessen*. Vi ser detta som en nödvändig konsekvens av vår forskningsansats, men inser samtidigt hur svårt det är att gå ifrån invanda mönster. Det vore förmätet och direkt dumt att hävda att vi har lyckats bryta oss fria från denna formdiskurs. Vi har under processen trillat i många fällor och i vissa fall sitter vi förmodligen fortfarande fast, men vår ambition har varit tydlig. Detta kommer att diskuteras mer grundligt nedan.

Den empiri som är en del av uppsatsen är i huvudsak av tre typer; samtal med rektor och två samhällskunskapslärare på en gymnasieskola, litteratur kring demokrati och värdegrund och läroplanen samt våra egna erfarenheter. Dessa element är med nödvändighet nära sammankopplade, vi kan inte göra oss fria från våra erfarenheter i läsningen av litteraturen eller i samtalen. Men våra erfarenheter kommer i viss mån också att utgöra en del av empirin utöver detta mer indirekta sätt. I den mån vi använder erfarenheter som vi dragit efter samtalen och läsningen av litteraturen, kommer detta att ha påverkat våra erfarenheter. Våra erfarenheter påverkar samtal och läsning, och samtal och läsning påverkar vår erfarenhet i ett kaos av temporala relationer.

Ett av de viktigaste verktygen för vår forskning har varit diskursanalys. En av de aspekter som ger diskursanalysen något av en särställning är att teori och metod är nära sammanlänkade, båda förutsätter diskursbegreppet (Winther Jørgensen & Phillips 2002). Givetvis skulle man kunna identifiera rent metodologiska element och rent teoretiska element, men en sådan uppdelning skulle vara att missförstå diskursanalysens styrka, metod och teori utgör tillsammans det som ger diskursanalysen dess förtjänster, man skulle kunna beskriva det i termer av holism, helheten utgör något mer än summan av delarna.

Vår empiri rör olika nivåer; oss själva, en gymnasieskola och olika former av dokument. I den mån vi diskuterar dokument kommer detta att ligga på en annan abstraktionsnivå än när vi diskuterar den specifika gymnasieskolan. Alla gymnasieskolor måste ju på något sätt förhålla sig till exempelvis Lpf 94. Här blir begreppet generaliserbarhet relevant. Vi anser att de två dikotoma uppfattningarna, att generaliserbarhet är önskvärt och möjligt och att det är omöjligt, inte är tillräckliga. Ett alternativ är att som en konsekvens av generaliserbarhetsbegreppets koppling till sanningsbegreppet göra sig av med det helt och hållet samtidigt som man gör sig av med olika anspråk på sanning. Texter rör sig på olika nivåer både när de författas och när de läses. Det lilla kan förstås i termer av det stora och det stora kan förstås i termer av det lilla. Att låsa fast sig på olika abstraktionsnivåer blir för oss meningslöst. På frågan om vår undersökning är Sann för andra kontexter än den vi har undersökt, blir svaret: nej, den är inte ens Sann för den kontext vi *har* undersökt. Om frågan istället är om den är relevant eller intressant utanför den uppenbara kontexten, är vår förhoppning att den är det för någon.

För att kunna synliggöra problem har vi konstruerat ett enkelt kategoriseringssystem för olika områden av demokratisk praktik i skolan. Detta kategoriseringssystem ska ses som ett hjälpmedel för förståelse, inte som en representation av verkligheten. Detta kan inte nog understrykas, vi anser att det finns ett utbrett modellmissbruk i en mängd olika sammanhang. De olika kategorierna kommer att relateras till problematiken kring betyg och betygens två funktioner; utvärdering och urval. Den slutsats vi har kommit fram till är att betygen får en förtryckande effekt på vissa demokratiska praktiker och skapar förutsättningar för andra.

Syfte

Att beskriva vårt syfte med uppsatsen finner vi problematiskt. Det förutsätter att man funderar på syften i den kontext vi arbetar i. Som vi ser det syftar oftast forskning generellt till att bli uppmärksammas och medföra önskvärda konsekvenser. I vårt fall handlar det givetvis också om att bli läst och få möjlighet att dela med oss av våra idéer till andra, men vi befinner även oss i en lärandesituation där vi lär oss att skriva uppsatser och blir introducerade till hur man kan bedriva forskning.

En följdfråga blir då på vilket sätt vi vill påverka med vår uppsats. Vi anser att man kan identifiera olika åsikter beroende vilken tanketradition man väljer att förhålla sig till. Till exempel kan man koppla ihop positivistiskt orienterad forskning med generalisering, kvalitativ forskning i bemärkelsen hermeneutik och fenomenologi med förståelse och kritisk/postmodern forskning med synliggörande och emancipation (jfr Bryman 2002; Alvesson & Deetz 2004).

Vårt syfte med uppsatsen är att problematisera relationer kring demokratibegreppet i gymnasieskolan. Då vi till en början var intresserade av hur demokratibegreppet relaterade till gymnasieskolan formulerade vi ett allmänt syfte kring vårt intresseområde. Under arbetets gång framkom dock intressanta aspekter som vi valde att lägga fokus på. En av dem som var mest intressanta var hur betygen framställdes i relation till kunskapsbegreppet. Vi tog detta i beaktande och omformulerade frågeställningarna till att ta hänsyn till denna aspekt.

Frågeställningar

Huvudfrågeställning

- Vilka relationer kan ses kring begreppet demokrati i gymnasieskolan studerad som diskurs?

Underfrågeställningar

- Vilka är relationerna mellan kunskap och demokrati i gymnasieskolan studerad som diskurs?
- Vilka är relationerna mellan fostran och demokrati i gymnasieskolan studerad som diskurs?
- Hur kan alternativa relationer mellan kunskap, fostran och demokrati se ut i gymnasieskolan studerad som diskurs?

2. Uppsatsens utformning

Disposition

Vi presenterar först vår forskningsansats och uppfattning i de frågor som vi tycker är grundläggande för uppsatsskrivande, dessa presenteras först så att läsaren kan ha dessa i åtanke vid läsandet av resten av uppsatsen. Efter detta presenterar vi de etiska aspekterna på uppsatsskrivandet och forskning i allmänhet som vi tycker är relevanta för vår uppsats. Tanken är här att etiska överväganden inte bara påverkar de metodologiska aspekterna av uppsatsskrivandet utan även val av teori, resultatredovisning och uppsatsen som helhet. Vidare redogör vi för hur vi praktiskt har gått till väga för att skapa och upptäcka empiriskt material samt en kort presentation av materialet. Efter detta presenterar vi vårt huvudsakliga ”analysverktyg” diskursanalysen. När vi har redogjort för sakerna ovan anser vi att vi har redogjort för det som behövs för att förstå vår genomförda diskursanalys. I diskursanalysen kommer empirin presenteras i form av citat, man kan se det som ett kollage av röster som har talat i vår undersökning (Denzin & Lincoln 2000). Avslutningsvis kommer vi att föra en relativt fritt hållen diskussion kring uppsatsen och uppsatsskrivandet. Tanken med denna disposition är att försöka att göra det möjligt för läsaren att följa med i vårt resonemang, inte som en kronologi över forskningsprocessen. En mer realistisk representation av forskningsprocessen hade varit betydligt mer rörig, utformningen försöker att ta hänsyn till stilistiska och didaktiska aspekter på bekostnad av en mer korrekt redogörelse för forskningsprocessens verkliga kronologi.

Den idealiserade forskningsprocessen

Forskningsprocessen beskrivs ofta som bestående av delarna teori, metod, material, resultat och analys (Bryman 2002). Dessa är också temporalt inordnade efter ett givet mönster. Man har en teori som ska verifieras, genom användandet av en metod samlar man in material. Materialet ordnas på något sätt för att få fram ett resultat. Resultatet utvärderas genom analys. Om man har genomfört forskningen korrekt har man bidragit till att föra forskarsamhället lite närmare sanningen. Denna bild av forskningsprocessen är det rimligtvis ingen som har. Forskning går helt enkelt inte till på det här sättet. Vår karikatyr av forskningsprocessen kan härledas till de logiska positivisterna som har relativt begränsat inflytanden idag. Mer sofistikerade varianter som i vårt tycke ändå behåller grundtankarna är Poppers falsifikationism och Lakatos teori om vetenskapliga forskningsprogram (Gilje & Grimen 1999). Dessa traditioner skiljer sig avsevärt från hermeneutiken och fenomenologin vad det gäller ontologiska och epistemologiska antaganden, även om dessa i vårt tycke också har en del positivistiskt tankegod. Problemet är att man applicerar ovan nämnda process även på forskning som har dessa utgångspunkter. Vi ser främst två felslut i detta tillvägagångssätt, uppdelningen mellan de olika delarna osynliggör deras systematiska samankoppling mellan elementen och uppdelningen ger sken av att det finns en klar tidslinje i genomförandet av forskningsprocessen.

Forskningsprocessens relation till uppsatsens utformning

Problemet vi ser är att man förespråkar det forskningsupplägg som beskrivits ovan i mycket av den litteraturen som rör metod och uppsatsskrivning (Bryman 2002; Denzin & Lincoln 2000) och om man läser c- och d-uppsatser från pedagogiska institutionen i Lund (Xerxes 2005) ser man ofta detta upplägg i uppsatser som har ett uttryckt kvalitativt angreppssätt, det vill säga uppsatser som rimligen inte hör hemma i den positivistiska kontext där den beskrivna forskningsprocessen hör hemma. Vi ser också tydliga tendenser hos oss själva att hela tiden falla tillbaka i detta tänkande. Det systematiska genomförandet och uppdelningen ger sken av vetenskaplighet och beskrivs också som ett av kriterierna för vetenskaplighet (Bryman 2002, s.428).

Bryman skriver att trots att många forskare vill ha en uppdelning mellan kvalitativ och kvantitativ är oftast skillnaden i struktur och retorik väldigt liten (Bryman 2002). Detta är något som vi håller med om. Problemet är att det är samhällsvetenskapliga forskare som imiterar den naturvetenskapliga struktureringen och retoriken. Ett exempel på detta är Brymans beskrivning hur man skriver en uppsats med korrekt kronologi. Vissa aspekter kan ses som ren formalia; innehållsförteckning, bilagors placering sist i uppsatsen med mera är exempel på detta. Problemet uppstår när man använder en mall för redovisningen av resultat, metod och diskussion med mera. Det är inte rimligt att anta att det finns ett sätt eller en ordning som generellt är bättre än andra. Ett annat problem med detta är också att det ger sken av att redovisningen sker kronologiskt, vilket inte speglar forskningsprocessens komplexitet. Vi anser att man måste välja hur uppsatsens utformning ser ut på samma sätt som man väljer teorier eller metoder, vilket leder till en större mångfald i utformningen av uppsatser.

I vår uppsats har vi försökt redogöra så grundligt för vår förförståelse, våra antaganden och vår förhållning till uppsatsskrivandet. Detta har medfört problem med till exempel kronologi. Problemet består i att förmedla arbetsprocessens kronologi i kronologin i uppsatsen, och samtidigt presentera en förståelig och sammanhängande text. En annan aspekt är kategorisering av innehåll. Den klassiska uppdelningen mellan teori, metod och empiri blir problematisk då man använder sig av diskursanalys. Faktum är att inte bara teori och metod flyter samman eller till och med är systematiskt omöjliga att skilja, även empirin kommer att utgöra teori och metod och vice versa. Böcker som är tänkta att analyseras diskursivt som empiri kan innehålla "teoretiska" element som blir en del av uppsatsens teori, på samma sätt kan litteratur som ska inspirera uppsatsens teori bli en del av empirin. Även om detta ofta sker på en relativt omedveten nivå, så har det funnits konkreta exempel på detta i vår forskningsprocess. I våra samtal med lärare och rektor har dessa refererat till det litterära material som skulle och kom att utgöra en del av det litterära material, som utgör den empiriska delen i vår diskursanalys. Det har även refererats till böcker som skulle kunna utgöra en del av den teoretiska delen i vår uppsats. Vidare har vi, med tanke på vårt genomsynlighetstänkande och vår inställning till dem vi har samtalat med, presenterat teoretiska element i våra samtal, så att lärarna och rektorn har kunnat ta ställning till detta.

Genomsynlighet

Oberoende hur man önskar röra sig inom det vetenskapliga fältet kommer man att bli tvungen att förhålla sig till begreppen validitet och reliabilitet, antingen genom att acceptera dem som de är, förändra deras innebörd eller skapa nya begrepp för att ersätta dem. Validitet och reliabilitet är främst användbara inom kvantitativ forskning då de är skapade för kvantitativa syften. Validitet och reliabilitet har fått utstå kritik då de konkretiseras i en kvalitativ kontext, vilket vi vill härleda till begreppens förankring i objektivitet, generaliserbarhet och replikerbarhet (Bryman 2002). Vi anser att det i bästa fall är problematiskt att använda validitets- och reliabilitetsbegreppen. Vilket vi kommer att diskutera nedan. Vi har valt att lägga fokus på genomsynlighet (Bryman 2002) som kvalitetskriterium, detta är i sig inte utvärderande, men det skapar förutsättning för läsaren att se hur forskningsprocessen har gått till. För oss handlar genomsynlighet om att försöka att redovisa forskningsprocessens olika moment så ingående som möjligt, utan att ta upp irrelevanta aspekter, med detta i åtanke blir genomsynlighet ett högst subjektivt kriterium. Detta ligger dock helt i fas med vår förståelse av forskningsprocessen. Vi vill hävda att det inte går att ställa några objektiva och generella kriterier på hur god forskning går till, till slut är det enda kriteriet som finns kvar att vi och andra tycker att det är god forskning. Detta kan låta som någon slags relativism, men bara om man försöker att värdera forskningen essentiellt. Forskningen blir god forskning i en given kontext och i relation till läsare.

3. Forskningsansats

Kvalitativ och kvantitativ

I planeringen av en undersökning krävs beslut i en rad valsituationer. Traditionellt sett brukar ett av de mest avgörande valen bestå i om man ska inrikta sig på en kvalitativ eller en kvantitativ studie (Bryman 2002), detta val kommer sedan att till stora delar diktera förfarandet i resterande forskningsprocessen. Denna dikotoma uppdelning har dock kritiserats, det intressanta är att kritiken kommer från två olika läger.

Som vi ser det utgörs det ena lägret av dem som vill rädda positivistiskt orienterad forskning undan från den kritik som den indirekt utsatts för genom den kritik som riktats mot begreppet kvantitativ metod. Denna strategi används av Rodney Åsberg i uppsatsen *Det finns inga kvalitativa metoder* (2001), där han dels argumenterar för att metoder inte är kvantitativa eller kvalitativa i bemärkelsen att begreppet metod själv inte är bärare av egenskapen kvantitativ eller kvalitativ, dels att uppdelningen påverkar forskningen på ett negativt sätt. Den första kritiken är underlig. Det är en billig poäng som handlar om att språket i viss mån inte är helt logiskt strukturerat. Det finns mängder med ordkombinationer där adjektivet inte direkt syftar på substantivet. Åsbergs poäng är här helt semantisk i likhet med sofisterna i Platons (2001) dialog Euthydemos. Andra exempel på Åsbergs vulgärretorik är när han buntar ihop ett gäng metodböcker och sen angriper de uppenbart dåliga. Detta exempel på *guilty by association* är tydligt när han exemplifierar med Denzin och Lincoln och Da Silva och Wahlberg, för att sen angripa den senare boken, som uppenbarligen inte är av hög kvalitet. På detta sätt försöker Åsberg föra över kritiken på Denzin och Lincoln som så vitt vi vet är något av auktoriteter på området (Åsberg 2001, s.271). Dock får Åsberg fram en poäng i det att det kan vara i bästa fall vilseledande att göra uppdelningen, och att den riktar bort fokus från viktigare forskningsfrågor. Poängen att det inte bör vara valet mellan kvantitativa och kvalitativa metoder som kommer först, utan ontologiska och epistemologiska ställningstaganden, anser vi vara viktig. Så vitt vi kan se leder dessa dock till val som kan betecknas och förstås utifrån begreppen kvantitativa respektive kvalitativa metoder. Om man har uppfattningar att den subjektiva uppfattningen av verkligheten är den enda existerande och att vi därför bara kan ha subjektiv kunskap om den, leder oss bort från de metoder som traditionellt uppfattas som kvantitativa och i synnerhet de ideologiska aspekterna av den kvantitativa forskningen. Detta behöver inte innebära att man värjer sig helt från att använda sig av statistik eller siffror, utan snarare att man behandlar statistik och siffror som ideologiska konstruktioner snarare än objektiva data.

Alvesson och Deetz (2004) uppfattning vad det gäller kvalitativ och kvantitativ metod är att uppdelningen gör gällande att detta är de två väsentliga kategorierna, vilket det enligt dem inte är. Men till skillnad från Åsberg anser de att det problematiska är att de forskare som använder kvalitativa metoder döljer de faktum att de själva ofta gör samma misstag som de anklagar forskarna inom den kvantitativa skolan för. Dessa misstag begås eftersom de delar ontologiska och epistemologiska antaganden med den kvantitativa forskningen. Även de som använder sig av kvalitativa metoder hamnar i det som Alvesson och Deetz beskriver som den normativa diskursen, något som slarvigt skulle kunna beskrivas som positivistisk eller modernistisk.

Ur ovanstående diskussion framgår det att vi inte kommer att välja utgångspunkt i fältet kvantitativ – kvalitativ, utan snarare presentera våra ontologiska och epistemologiska ståndpunkter. Vi anser det vara viktigt då vi upplever att det ofta utelämnas, marginaliseras eller i vissa fall förnekas.

Våra ontologiska och epistemologiska grundantaganden

Det kan därför vara på sin plats att redogöra för och problematisera de ontologiska och epistemologiska antaganden vi har gjort i skrivandet av denna uppsats. Man kan säga att de ontologiska och epistemologiska antaganden man gör är av grundläggande karaktär. Man kan till exempel kombinera det som brukar kallas kvantitativa och kvalitativa metoder i samma forskningsprojekt eller använda de respektive metoderna när de passar bäst i olika forskningsprojekt. Vi vill hävda att de ontologiska och epistemologiska antagandena är av en annan karaktär.

Ett exempel på begreppsförvirring är när Torsten Thurén (2000, s.90ff) hävdar att man kan kombinera positivism och hermeneutik, vilket han visar i ett exempel i boken *Vetenskapsteori för nybörjare*, då han kallar den klassiska konflikten mellan dessa två delvis konstlad. Exemplet utgår från en hermeneutisk tolkning, men tar hjälp av positivismen i den bemärkelsen att det görs tabeller av olika egenskaper i empirin. Vi hade snarare velat hävda att det rör sig om en form av uppdelning av kvalitativ och kvantitativ metod. Det vill säga att begreppen hermeneutik och positivism hänvisar till metodbegreppet snarare än att de är kopplade till specifika ontologiska och epistemologiska antaganden. Det går därför relativt smärtfritt att sammanföra eftersom det handlar om kompatibilitet på metodnivå. Detta då metoden liknar det Kvale (2002) kallar meningskategorisering.

Om man har insett vikten av dessa antaganden är det rimligtvis intellektuellt problematiskt att växla mellan olika perspektiv. Givetvis kan man ändra uppfattning, men man kan inte hoppa mellan olika perspektiv. Det verkar inte vara en fråga om att välja perspektiv, utan snarare handla om något man skulle kunna kalla en trosuppfattning. Vi vill också hävda att man måste tro på sina ontologiska och epistemologiska antaganden för att kunna ta sin forskning på allvar.

Vilka ontologiska och epistemologiska antaganden man gör kommer att styra vilken forskningsansats man väljer. Man kan dela in det i fyra huvudkategorier av antaganden, dessa uppstår när man kombinerar nivåerna objektiv och subjektiv med respektive ontologi och epistemologi. Anledningen till att diskutera de olika perspektiven här är att kontrastera dem mot vårt konstruktionistiska perspektiv och visa hur vi positionerar oss. Detta är naturligtvis en väldigt grov skiss över ämnet, men vi tycker att den tjänar sitt syfte.

Det första perspektivet är uppfattningen att det existerar en objektiv verklighet och att vi kan nå objektiv kunskap om den, vilket ibland kallas absolutism. Forskningsansatser som har dessa antaganden är positivism, neopositivism och kritisk rationalism (Gilje & Grimen 1999). Här råder något av en begreppsförvirring, de tre perspektiven brukar sammanfattas som positivism av främst kritiker. Kritisk rationalism, eller falsifikationalism utgör i själva verket en kritik av den logiska positivismens induktiva metod, som baseras på verifikation. När kritiker pratar om det som positivism syftar man i de flesta fall på just de ontologiska och epistemologiska antaganden som de olika ansatserna delar.

Det andra perspektivet är att det existerar en objektiv verklighet, men att vi bara kan nå subjektiv kunskap om den. De perspektiv som passar in på dessa antaganden är marxism och neomarxism, till exempel Frankfurtskolan och i förlängningen Habermas. I grund och botten kan man säga att det är marxismens materialistiska historieuppfattning som utgör den objektiva ontologiska uppfattningen. Vad det gäller epistemologi handlar det om att förståelsen av omvärlden utgår ifrån vilken klass man tillhör. Subjektiviteten ligger alltså hos klassen och inte hos individen. Någoting är objektivt sant för en specifik klass. För Habermas nås objektivitet genom det kommunikativa handlandet där man i den ideala talsituationen når objektivitet genom rationell konsensus (Geuss 2001).

Det tredje perspektivet, att verkligheten är subjektiv i sin natur och att vi skulle kunna ha objektiv kunskap om den, är naturligtvis absurt, i en subjektiv verklighet är kunskapen naturligtvis också subjektiv. Vi ser dock en tendens i vissa beskrivningar av hermeneutiken som exempel på detta. Hermeneutiken som ser verkligheten som subjektiv, har ibland en tendens till att sträva efter något som kan likna en objektiv kunskapssyn. Man talar till exempel om att gå bakom subjektet, att tränga djupare i texter för att hitta någon slags essentiell betydelse, ett autentiskt subjekt (Thurén 2000).

Det fjärde perspektivet som utgår från en subjektiv uppfattning av både verkligheten och kunskapen kan knytas till hermeneutiken, då den inte beskrivs som ovan. Men är även den uppfattning som konstruktionismen grundar sig på. Konstruktionismen kommer att diskuteras mer ingående nedan.

Vi håller med om den kritik som Alvesson och Deetz (2004) framför mot uppdelningen mellan objektivt och subjektivt. De menar att detta är socialt konstruerade kategorier som inte är önskvärda för att konstruera intellektuella ståndpunkter. Problemet är att för att kritisera objektiv/subjektiv dikotomin måste man förhålla sig till begreppen. Trots deras motstånd mot begreppen hamnar de i att objektivismen bör definieras som en subjektiv uppfattning. Även om inte Alvesson och Deetz skriver det särskilt tydligt vill vi se deras ståndpunkt som att ett accepterande av att allt bör tolkas som subjektivt leder till en flykt från dikotomin, när bara den ena delen finns kvar blir det inte längre meningsfullt att prata om den. Detta kan jämföras med Richard Rortys (1980) uppfattning om epistemologi, där han förespråkar en subjektiv ståndpunkt som han kallar hermeneutisk och förnekar epistemologi som för honom innebär någon slags gemensam utgångspunkt som man skulle kunna se som objektiv.

Konstruktionism

Konstruktionismen, eller socialkonstruktionismen som det ibland kallas, är ingen enhetlig teoribildning (Börjesson 2003; Winther Jørgensen & Phillips 2004). Men i stora drag kan man säga att alla inriktningar delar en viss syn på kunskap och samhälle. Som beskrivits ovan i vår genomgång av olika möjligheter av kombinationer av ontologi och epistemologi medför ett konstruktionistiskt förhållningssätt en subjektiv syn på kunskap. Kunskap om världen är endast tillgänglig för oss genom våra kategoriseringar. Det vill säga att de världsbilder vi har är inte speglingar av någon yttre verklighet utan produkter av de språkliga system vi byggt upp för att tala om världen. Detta medför därmed en viss syn på världen. En syn på världen som objektiv och oberoende hade varit relativt fruktlös. Istället ses världen

som antiessentialistisk, det vill säga att det den sociala världen inte har någon inneboende mening. Liknande resonemang förs för människosynen, där det inte finns några autentiska eller stabila identiteter.

Även om vi skapar världen i våra kategorier är de trots allt situerade i en historisk och kulturell kontext. Men för det är de inte determinerande och fixerade. Våra uppfattningar är kontingenta, vilket innebär att de kunde ha sett annorlunda ut och de kan förändras. Detta medför att det inte finns någon naturlig kunskap eller världsåskådning som är riktigare än någon annan. Det finns en viss kritik mot detta påstående som hävdar detta kan tolkas som en relativistisk uppfattning där allt är möjligt och inget spelar någon roll. Vi anser dock att trots att fokus förflyttas till det sociala blir inte allt accepterat och möjligt, det finns strukturer som upprätthåller vissa ordningar framför andra. Vi kommer att utveckla detta resonemang i avsnittet om diskurs och diskursanalys.

Sant och falskt upprätthålls i sociala interaktioner, det vill säga vi kan ha gemensamma sanningar genom vår kunskapsproduktion. Olika världsbilder, om än konstruerade, får då olika sociala konsekvenser, till exempel att vissa handlingar ses som naturliga och självklara medan andra blir otänkbara.

Hur är världen då konstruerad? Det finns en rad olika tankar om hur saker kan ses som socialt konstruerade. Ian Hacking anser till exempel att det finns en skillnad mellan ”planeter, hästar, handskar och multipel personlighet” (Börjesson 2003, s.64). Han menar på att hästar ligger längre bort som social konstruktion än till exempel handskar, eftersom hästen borde kunna ses som en verklighet bortom det sociala till skillnad från handsken som är en mänsklig konstruktion. Vi delar dock inte den synen som Hacking har där det finns någon slags nivåskillnad på konstruktioner. För oss existerar det en fysisk värld, men den kan inte förstås bortom språket. Vi ser inte heller olika grad av konstruktion av ting, utan ser allt som socialt konstruerat och därmed blir mening och innebörd tilldelad snarare än de har inneboende betydelse.

4. Etiska överväganden

Vi vill lägga ett relativt stort fokus på etiska frågor, tanken är att etiska frågor inte bara rör hur människor behandlas vid skapandet av empirin, utan att etiska frågor är relevanta för alla aspekter av uppsatsskrivandet.

Samtyckesprincipen

Samtyckesprincipen innebär att de personer som är med och skapar empirin ska samtycka, det vill säga vara medvetna om att de är del i ett forskningsprojekt och acceptera detta. Som Kvale uttrycker det: "Full information om undersökningens syfte och uppläggning utesluter bedrägligt förfarande mot undersökningsspersonerna" (Kvale 2002, s.107). Forskarens del är relativt oproblematisk i det här sammanhanget då denna dels initierar forskningen och dels kan övervaka forskningsprocessen. Problemen med samtyckesprincipen gäller dem som är en del av forskningen men inte är forskare. Detta problem är inte helt tydligt när det gäller forskningsintervjuer. Det är relativt svårt att intervjua någon utan samtycke, om forskaren inte medvetet utger sig för att vara någon annan, är det relativt klart för den som intervjuas vad som händer. Problemet stannar dock inte här, hur vet den man intervjuar vad forskningen kommer att sluta i? Att ge sitt samtycke innebär inte bara att man går med på att delta i en undersökning, utan att man går med på att delta i en specifik undersökning. För att en person ska kunna ge sitt samtycke måste denne alltså vara helt informerad om undersökningens syfte och utformning. Undersökningens syfte och utformning kan förändras under forskningsprocessen, hur vet man då vilken undersökning en person har valt att delta i? Det verkar vara omöjligt att ge fullständig information till deltagarna innan undersökningen är genomförd (jfr. Kvale 2002).

Det vore ytterst tveksamt att se samtycke till en intervju som att det vore fritt fram att göra vad som helst med empirin som skapas. Alla tolkningar kommer inte att vara etiskt försvarbara utan att man har redogjort för personen som intervjuas hur empirin kommer att behandlas. Ett exempel som skulle kunna uppfattas som kränkande är psykoanalytisk tolkning som i vissa fall rör personliga egenskaper vars nämnande kan vara tabubelagda. Vad som behövs är en utvidgad samtyckesprincip som kan hantera etiska problem som uppstår efter att det uttalade eller outtalade samtycket initialt har skapats. Här räcker det inte med bara sunt förnuft, som Punch föreslår (refererad i Fontana & Frey 2000, s.663), det gäller att ha en reflektiv etisk process som finns med parallellt genom hela forskningsprocessen. Detta behöver inte innebära att forskaren backar för att ta upp svåra frågor som kan uppfattas som kränkande. När så sker bör dock syfte med detta redogöras för explicit och motiveras väl. Det behöver inte heller betyda att forskaren bör stå i kontakt med intervjupersonen genom hela tolkningsprocessen, då det förutsätter ett jämlikt förhållande mellan forskaren och intervjupersonen i aspekten av ett likartat intresse för undersökningen (Kvale 2002, s.108).

Anonymisering och konfidentialitet

Ett problem med anonymisering (Kvale 2002; Bryman 2002) kan vara att detta kräver att man tar bort eller förvränger empiriska aspekter som är essentiella för undersökningen. Vissa personer kan anonymiseras utan problem, men när undersökningen rör relativt unika personer uppstår problem. Även om man utelämnar vissa delar kommer någon som är intresserad kunna lista ut vem man har intervjuat. Det är också så att om de olika personerna man har intervjuat känner till att de andra har deltagit så kommer dem att kunna identifiera varandra. Vi anser att kriteriet på anonymitet är relativt oproblematiskt i vår forskning ur två aspekter. För det första anser vi att deltagarna inte befinner sig i någon utsatt position i samhället och därmed behöver speciell behandling i konfidentialitetsynpunkt. För det andra är vi inte intresserade av att göra något som helst närmande att analysera de deltagande med hänseende till deras person. Vi avser snarare se dem som röster inom den diskursen vi avser studera.

Röster och representation

Att representera andras röster är alltid ett problem oavsett om det rör sig om tolkningar eller direkta citat. Angela Smithmier skriver i artikeln *The "Double Bind" of Re-presentation* (1996) om problemen med hur intervjupersonerna representeras i forskning. Hon utförde intervjustudier i fattiga områden med en förhoppning att belysa deras situation. Deltagarna kände dock sig nedvärderade eftersom de ansåg att deras transkriberade intervjuer innehöll mycket slang och dåligt språk. Smithmiers aspiration var att presentera intervjuerna så som de transkriberades och inte, som hon såg det, införa sin akademiska ton i deras text. Vilket var precis vad hon ämnade undvika, att inte införa sin röst på deras uttalanden. Vi anser att Smithmiers rädsla för att frångå sin teori är överdriven, hon fruktar att hennes röst kommer att konkurrera ut den *autentiska* rösten i intervjuerna och därmed återintroducera sin dominant position som forskare. Vi ser inte så stora problem i det eftersom det var ett klart önskemål från de intervjuade att ändra materialet.

I stället för att välja Smithmiers väg kan man se till hur användbar forskningen potentiellt är. Potter och Wetherell (Winther Jørgensen & Phillips 2002, s.123) använder begreppet fruktbarhet, som innebär till vilken grad det kan gynna de som vi finner åsidosatta i studien. Så istället för att låta de utsattas röster komma till tals direkt i texten, kan forskningen medföra en framtida möjlighet för de rösterna att kommas till tals. Alvesson och Deetz (2004) talar om det som ett sista steg i kritisk forskning, då man med sin verksamhet ämnar förändra förutsättningar och skapa nya sätt att förhålla sig till den sociala världen.

Det finns dock ett klart problem inom postmodernt tänkande att verka för att emancipera *andra* (McLaren & Kincheloe 2000). Det blir ett slags förtryck i sig att tvinga folk att ändra sin världsbild, trots att det kanske skulle gagna dem. Det man däremot kan göra är att synliggöra strukturer som är förtryckande, och ställa det som ett förslag till alternativa världsåskådningar, som dock inte har något företräde framför någon annan. Henry Giroux (1992) menar i liknande tankegångar på hur man inte kan tala för eller som den andre i en postmodern kontext. I stället kan man om eller med andra och presentera sin syn på situationen. I skrivandet av denna uppsats har vi varit tvungna att positionera in deltagarnas uttalanden i skapandet av de diskurser vi anser vara lämpliga att studera. Därför är det vi som

är ytterst tvingade att bestämma vad som är viktigt och inte viktigt. Cherryholmes (1999) beskriver hur man med hjälp av begreppet begreppsvaliditet kan studera hur till exempel diskurskonstruktioner kan legitimeras etiskt i en postmodern kontext.

Begreppsvaliditet handlar för positivisterna om identitet, begreppet ska korrelera med det begreppet representerar. Hur denna relation ser ut är en språkfilosofisk diskussion som vi inte kan gå in på här, den är inte heller nödvändig för vår diskussion. Det nämns bara som motpol till vår förståelse av begreppsvaliditet. I den positivistiska forskningen är det forskaren som skapar begreppen, forskaren är alltså subjekt i relationen till begreppet.

Inom fenomenologin förflyttas begreppsskapandet till objektet för forskningen och gör denna till subjekt. I en fenomenologisk intervju är det alltså den man intervjuar som definierar begreppen. Forskaren sätter sina egna erfarenheter inom parentes och fokuserar på den intervjuades uppfattning av sin verklighet. Här uppstår ett liknande problem som för positivisterna, för trots att det är den man intervjuar som skapar begreppen så måste de på något sätt relatera till verkligheten, till exempel genom representation. Man kan här på samma sätt som fenomenologerna ifrågasätter forskarens rätt att konstruera begreppen, ifrågasätta den intervjuades rätt att göra det samma. Vad garanterar att detta går rätt till. Vi anser att det verkar konstigt att som fenomenologerna gör, se intervjupersonens begrepps konstruktion som identisk med den empiriska verkligheten. Vidare kan man ifrågasätta forskarens möjlighet, och önskvärdheten för den delen, att sätta sina egna erfarenheter inom parentes. Det verkar rimligt att dessa erfarenheter kan ha ett värde, som man missar genom att försöka sätta dem inom parentes.

Vad den postmoderna begreppsvaliditeten handlar om är snarare att förflytta fokus från identitet mellan begrepp och empiri till hur, när och varför begreppen konstrueras. Man fokuserar också på vilka etiska konsekvenser en begrepps konstruktion har. Problemet blir hur man kan skapa validitet i relation till begreppet etik utan att hänvisa till ett etiskt metanarrativ. Foucault säger att:

My point is not that everything... is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same thing as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do. So my position leads not to apathy but to hyper- and pessimistic activism. I think that the ethico-political choice we have to make every day is to determine which is the main danger. (Cherryholmes 1999, s.116f.)

Det handlar alltså om att identifiera vilka etiska implikationer ett begrepp har genom att studera dess historia och sammanhang. Det handlar inte längre om begrepp som identitet utan om makt. Det är detta som har dolts inom tidigare traditioner genom att relatera begreppsvaliditet till frågor om teknik och rationalitet. Foucault (Cherryholmes 1999) menar att språket alltid förvanskar verkligheten och att det är meningslöst att studera begreppets validitet i meningen identitet med empirin. Man kan inte heller se till begrepps konstruktörens intentioner, då det inte är tydligt vem som har konstruerat ett begrepp, utan man ska se till dess effekter, historiska som samtida. Så för vår uppsats blir den relevanta frågan vilken konsekvens en viss konstruktion av diskurserna får.

5. Samtal och texter

Som grund för diskursanalysen hade vi tänkt använda oss av empiri främst från två källor. Den första kan man se som en form av intervju, där vi tillsammans med intervjudeltagarna producerar empiri i någon slags samtalsliknande form. Vi hade även tänkt oss gå till styrdokument och andra texter rörande gymnasieskolans utformning och styrning.

Eftersom postmodernismen inte accepterar metateorier finns det ingen mängd att hämta metoder ur, eftersom metoden endast har en giltighet inom en given kontext (Cherryholmes 1999). För att kunna använda sig utav existerande metoder, eller snarare inspireras av dem, inom det postmoderna fältet krävs det att en granskning av dessa för att de ska kunna legitimeras som utgångspunkter för verktyg i undersökningen. Vi anser det önskvärt att utgå ifrån existerande metoder och med hjälp av lämpliga teorier försöka introducera dem inom den postmoderna kontexten.

Från intervju till samtal

I valet av tillvägagångssätt för skapande av empiri anser vi att den grundläggande frågan är vilken typ av empiri man vill skapa. Man bör alltså använda en teknik som genererar det man är ute efter. Till skillnad från mer traditionella metoder ser inte vi begrepp som validitet och reliabilitet som relevanta aspekter av skapande av empiri. De är för det första orimliga och för det andra leder de fram till ett fattigare material. Ett sätt att skapa validitet är genom den strukturerade forskningsintervjun, där man kan spåra mycket positivistiskt tankegods. När man rör sig från den strukturerade forskningsintervjun mot den ostrukturerade kommer enligt den traditionella synen validiteten sjunka ju närmare man kommer den ostrukturerade intervjun. Här har vårt mål varit att löpa linan ut och röra oss ifrån intervjutanken och närma oss samtalet. I den mån man fortfarande kan tala om struktur rör det sig om att vi rör oss inom ett specifikt område. Tanken har varit att samtalet ska vara så fritt att nya aspekter kan introduceras av den som vi samtalar med och att vi i samtalet ska följa upp detta snarare än att försöka att styra tillbaka det till ett givet ämne. Vi vill se skapandet av empiri legitimerat av resultatet snarare än av specifika metoder. Tanken med att använda specifika metoder är att skapa legitimitet i termer av till exempel objektivitet genom validitet och reliabilitet, att gå bakom subjektet eller sätta sina egna erfarenheter inom parentes (jfr. Alvesson & Deetz 2004; Börjesson 2003). Det metoderna syftar till är att på olika sätt föröka reducera forskarens roll i skapandet av empirin och på detta sätt komma så nära verkligheten som möjligt oavsett om denna är objektiv eller subjektiv. Vår tanke är att man inte kan komma bort från verkligheten så det kan knappast vara ett problem att närma sig den. Poängen är att forskaren är en del av denna verklighet, så istället för att se detta som något som ska minimeras, eller i vissa fall genom retorik avföras, är vår ståndpunkt att detta ska bejakas. Det är vår förhoppning att vi i samtalet, precis som den vi samtalar med kan tillföra någonting. Här kan man dock inte stanna, allt är inte tillåtet (jfr. Feyerabend 2000). Genom att avfärda traditionella kriterier uppstår det nya. Främst handlar det här om etiska aspekter relaterade till asymmetriska maktförhållanden (jfr. Cherryholmes 1999). Forskaren måste på ett reflexivt sätt genom hela forskningsprocessen och därmed i skapandet av empirin problematisera sin verksamhet. Vems röster blir hörda? Kan verksamheten leda till att någon tar skada? Vad leder forskningen fram till? Det finns inte längre någon möjlighet för forskaren att åberopa sanning på bekostnad av moral.

Madriz (2000) pekar på hur forskaren dominerar forskningsprocessen genom att välja metod, sätta dagordning och sedan utföra tolkningen. För att försöka låta de övriga deltagande i undersökningen komma in och få ett större inflytande har vi studerat en rad möjligheter. En av grundtankarna med samtalen har varit att tillsammans med deltagarna producera empirin. Detta material hade vi senare tänkt använda som en del av grunden till diskursanalysen och därmed är det intressant att studera hur våra diskurser konstrueras. Vi är givetvis medskapare av diskurserna men problemet är hur våra deltagares medverkande ser ut. Som vi ser det finns det bland annat tre aspekter av medskapande för deltagarna. Den självklara är att det är deras uttalanden vi använder oss av i analysen och därmed finns där ett inflytande, men i en traditionell syn på intervjun är det dock fortfarande vi som sätter dagordningen för intervjun. Den andra aspekten är att deltagarna själva inför nya områden eller perspektiv vilka följs upp och behandlas i analysen. Ett exempel på detta är en hänvisning till doktorsavhandlingen *Criterion-Referenced Measurement of Educational Evaluation and Selection* (Wikström 2005).

D3: Den här betygs... Umeå universitet var det en doktorsavhandling eller vad var det?

D1: Mmm.

D3: Den har jag inte alls hört talas om.

D1: Nej jag har hört talas om den, men jag vet inte riktigt vad den går ut på.

En tredje aspekt är en version av det som Lincoln (Kvale 2002) talar om som en ersättning för begreppet informerat samtycke. Det hon menar på är att det bör fortgå en diskussion med deltagarna genom hela forskningsprocessen. Vi har valt att välja någon slags mellanväg och istället föra in teorier som vi hade tänkt använda senare i analysen i samtalet för att på så sätt höra vad deltagarna anser om dessa. Nedan följer ett exempel på John Deweys (2002) pragmatiska teorier och tre som försöker introducera Broadys (1982) teorier kring elevers språkbruk och förmåga att läsa läraren.

D1: A, jag ville trycka lite på att hur han reagerade på att demokrati är learning by doing.

D1: Tror du att det finns en fara i att man bara intresserar sig för betygen, och att man går miste om något annat, det finns ju viss forskning som tyder på att duktiga elever som får bra betyg är väldigt duktiga på att anpassa sig efter en viss kunskapssyn som läraren har.

D1: Vilka elever är det som klarar sig bäst i den här situationen? Tror du att det är dom som är intresserade av att få bra betyg eller dom som är allmänt intresserade av ämnet och inte speciellt av betyg, eller finns det överhuvudtaget?

D1: Det är klart att diskussioner hemma gör att man får högre kunskap, men samtidigt så finns det ju undersökningar som antyder att man har rätt språk och andra har fel språk [...]

Vi valde att utföra intervjuerna tillsammans, det vill säga att vi båda två agerade som intervjuare. Att utföra intervjuer med två intervjupersoner kan vara användbart ur

bemärkelsen att det kan bli en rikare analys av intervjun och att sannolikheten ökar för att intressanta tankegångar identifieras och undersöks (Thomsson 2002). Det hävdas även att det medför en trygghet för den som blir intervjuad eftersom det kan medföra en rikare tolkning av intervjun, men den främsta anledningen till att vi valde tillvägagångssättet var för att vi kände oss trygga med två intervjupersoner. Ett problem med tekniken är att den inneboende asymmetrin i intervjun kan förstärkas vilket kan medföra att intervjupersonen känner sig osäker och i underläge. Vår förståelse för deltagarna i samtalen är dock att de är vana vid intervjusituationen och känner sig trygga att tala med/inför andra.

Det finns en utbredd uppfattning att ledande frågor är något man bör undvika (Bryman 2002; Kvale 2002). Vi anser att detta inte är en rimlig uppfattning. Det verkar ligga i frågors natur att vara ledande. Man ställer en fråga för att få ett svar inom ett visst fält. Istället för att prata om ledande frågor kan det vara relevant att tala om öppna och stängda frågor, där de stängda har mer ledande karaktär, det ska dock understrykas att stängda frågor har ett mycket stort värde i intervjusituationen. Dessa kan användas för att ifrågasätta eller bekräfta den intervjuades uppfattningar. Anledningen till uppfattningen att ledande frågor inte är önskvärda verkar vara att man har uppfattningen att forskaren inte ska leda den som intervjuas åt ett visst håll vilket skulle leda till att man inte får en verklig uppfattning av den intervjuades uppfattningar. Ett argument som detta faller dock samman om man ser intervjusituationen som en konstruerad situation där både forskaren och den som intervjuas tillsammans skapar och konstituerar empirin.

Att forskaren påverkar den man intervjuar i intervjusituationen och i den senare bearbetningen av empirin, ses som ett problem hos vissa forskare, för att lösa detta problem har de skapat metoder, bland annat något som de kallar *polyphonic interviewing* som de menar är en postmodern intervjuform (Fontana & Frey 2000). Målet är att forskaren ska minimera sin inblandning i intervjuerna och rapportera innehållet i sin helhet utan tolkningar. Detta går stick i stäv med vår uppfattning om hur intervjuer/samtal bör genomföras. Anledningen till att minimera forskarens påverkan är traditionellt att man inte vill förvränga verkligheten, i en postmodern kontext är det rimligare att tala om att man inte vill förtrycka vissa röster. Man kan dock argumentera för att forskarens mål att inte påverka kan vara lika förtryckande. De postmodernister som förespråkar att inte påverka verkar bära med sig någon slags essentialism, det skulle bara vara det opåverkade subjektet som inte är förtryckt. Kopplingen verkar vara tanken att allt språk är maktspråk, invändningen blir då att all makt inte bara är förtryck, makt kan också vara förutsättningen för emancipation (jfr. McLaren 1998). Det handlar inte om att föra någon annans talan, utan om att bejaka samtals förlösande karaktär. Precis som tanken att man kan föra någon annans talan är paternalistisk och elitistisk, innehållet tanken att man skulle förtrycka subjektet genom att samtala med dem en känsla av att nedvärdera och ställa sig över människor. Härmed inte sagt att den här typen av metoder inte har några förtjänster eller att vår ansats inte har dåliga egenskaper. Poängen som vi vill göra är att även här läggs för mycket fokus på formsaker och dess konsekvenser. Vi anser att hur man bör handla måste bestämmas i den givna kontexten och problem kan lösas ad hoc.

Urval

De problem som rör urval handlar oftast om jämförelser och möjligheten att generalisera (Bryman 2002). Om man vill generalisera måste man med hjälp av en lämplig urvalsmetod hitta ett genomsnitt eller få med många individer ur en specifik grupp. Att göra jämförelser handlar också om att få ett urval där de saker som jämföras på någon punkt ska skilja sig åt. Idealet vad det gäller jämförelser är att något är likt på alla punkter utom en eller några få eller att det skiljer sig åt på alla punkter utom en eller några få. Det syftar till att förklara likheter utifrån eller skillnader utifrån gemensamma beröringspunkter. Vi anser att det är tveksamt att använda begrepp som jämförelse och generaliserbarhet inom områden som hermeneutik, fenomenologi och kritisk eller postmodernt orienterad forskning. Urval utgör därför inget direkt problem. Förutsättningen är inte nödvändigtvis att det finns en grupp som man har möjlighet att göra ett urval ur. Det är dock inte så att det är irrelevant för forskningen vem man väljer att intervjua. Man kommer dock inte att veta på vilket sätt resultaten skiljer sig åt innan man gör intervjuerna, det är naturligtvis först efter man har gjort intervjun som man vet vad den har lett fram till. Den information som skulle kunna vara behjälplig för att göra ett urval kommer man bara att ha efter att intervjuerna är genomförda och då är informationen givetvis irrelevant ur urvalsaspekten. Vissa urval görs naturligtvis, om man ska forska om en skola är det kanske lämpligt att välja att intervjua personer som går i skolan eller arbetar på en skola. Men det verkar inte vara den här typen av snusförnuftiga överväganden som normalt diskuteras när det handlar om urval. Man skulle dock kunna använda begrepp som bekvämlighetsurval och snöbollseffekt (Bryman 2002), men detta blir i viss mån konstigt då begreppet bekvämlighetsurval antyder att det skulle finnas andra typer av urval som skulle ge bättre typer av resultat eller på något sätt garantera vetenskaplighet, återigen tror vi att man överför positivistiska eller kvantitativa ideal på kvalitativt orienterade forskningsinriktningar. En annan liknande tendens är att det anses bättre ju fler intervjuer man gör, om man inte strävar efter validitet i någon kvantitativ mening är det irrelevant hur många intervjuer man gör.

Vi valde att utföra tre samtal med personal från en gymnasieskola i Malmö. Vi valde ett antal som i vissa kontexter kan ses som lågt, då det traditionella antalet intervjuer i en kvalitativ kontext är 15 ± 10 (Kvale 2002, s.98). Detta är kopplat till förhoppningen att kunna generalisera resultaten, vilket vi diskuterat tidigare. Vi ansåg dock det var ett tillfredställande antal då empirin producerad av intervjuerna endast utgör en del av materialet som vi ska använda i diskursanalysen.

Samtal med en rektor

Som en av våra empiriska utgångspunkter valde vi en gymnasieskola i Malmö. Vi var intresserade av att få kontakt med någon gymnasieskola, men vi var inte intresserade av någon specifik skola då det inte var vårt syfte med uppsatsen. Vi kontaktade en rad skolor tills vi fick svar på vår förfrågan att utföra en intervjustudie på skolan med personal. Till vår första intervju valde vi att tala med rektorn, vilket även tjänade som tillträde till skolan. Intervjun utfördes inne på rektorns eget kontor, vilket var en lämplig miljö ur en ljudsynpunkt då det inte förekom några störningar. Intervjun spelades in på MP3-spelare med en mikrofon och pågick i ungefär en halvtimme med en enkel presentation av oss och vårt intresseområde. Avslutningsvis fick vi även en lista med samhällskunskapslärare som vi

kunde använda i vår fortsatta intervjustudie. Att bli tilldelad personer till sina intervjuer är någonting som bör problematiseras noggrant då man har som syfte att intervjua på förhand tänkta personer eller individer i olika positioner till exempel inom företag (Bryman 2002). Vi har dock ingen önskan att intervjua specifika personer utan blev nöjda med att få namn på lärare för ytterligare intervjuer

Då intervjun skulle transkriberas upptäckte vi att ljudkvaliteten inte var särskilt god eftersom det inte fanns någon förstärkning i MP3-spelaren och vi var tvungna att utföra brusreducering för att erhålla en användbar ljudfil. För att undvika detta problem i de efterkommande intervjuerna bestämde vi oss att använda en bärbar dator för att spela resterande intervjuer. Vi ville ha bra ljudfiler för att kunna utföra transkriberingar som underlag i diskursanalysen. Anledningen till att vi ville ha transkriberingar var att vi ansåg att det skulle underlätta den fortsatta behandlingen av empirin genom att ge en viss överskådlighet.

Samtal med en samhällskunskapslärare

Till den andra intervjun tog vi kontakt med den första av de samhällskunskapslärare vi fått förslag på, och vi blev positivt överraskade då vi fick tillfälle att utföra intervjun kort efter kontakt togs. Intervjun utfördes inne i lärarrummet, vilket var relativt obefolkat vid tillfället och bidrog till en bekväm miljö. Då intervjupersonen inte ville bli inspelad under intervjun förde vi istället anteckningar. Anteckningarna blev relativt lösa och fåordiga, dels för att vi inte var förberedda på att inte få spela in intervjun och dels för att vi önskade att delta aktivt i intervjun istället för att frenetiskt föra noggranna anteckningar. Vi såg inte det som en motgång att vi inte kunde få en fullständig redogörelse av intervjun, men vi kände oss inte riktigt tillfredställda med underlaget vi hade inför analysen. Då bestämde vi oss för att göra någonting annorlunda, vi lät lärarens nedskrivna uttalanden och det vi själva mindes från intervjun bilda utgångspunkter för en diskussion kring intervjun. Så vi förde ett samtalade med varandra kring intervju och spelade in det på en dator.

Trots att lösningen var ad hoc så grundade sig tanken i artikeln *The "Double Bind" of Representation* (1996) skriven av Angela Smithmier. I artikeln diskuterar Smithmier vem som sätter dagordningen i intervjun. Traditionellt sett är det forskaren ensam som bestämmer innehållet och styrningen i intervjusituationen, vilket Smithmier vill studera om det går att förändra genom att låta intervjupersonerna vara med och påtagligt påverka intervjuerna. Hon lät bland annat intervjudeltagarna själva vara med och utforma intervjuguiderna, men de fick även föra dagbok över observationer och reflektioner som bildade underlag för intervjuerna. En annan teknik var att hon lät deltagarna intervjua varandra i så kallade peer-on-peer intervjuer, vilket betyder att i stället för att hon och andra forskare utförde intervjuerna så intervjuade de vuxna deltagarna varandra och barnen varandra. Som ett sista steg lät hon intervjupersonerna ta del av det sammanställda materialet och låta dem studera och verifiera analyserna.

Tanken med vår metod att ha en diskussion kring intervjun följer i liknande tecken, det vill säga låta intervjupersonens uttalande vara utgångspunkterna i vår intervju med varandra. En annan aspekt av tillvägagångssättet var att visa på forskarens delaktighet i intervjun, vilket traditionellt kallas intervjuareffekter (Börjesson 2003; Bryman 2002). Detta går ut på att forskaren bör förhålla sig neutral i intervjusituationen för att inte påverka autenciteten i intervjupersonens uttalanden. För oss, då vi utgår ifrån en konstruktionistisk ansats, är detta

inget problem utan snarare någonting som är nödvändigt i forskningsprocessen. Istället vill vi synliggöra vårt deltagande i forskningen och därmed ser lösningen som en utmärkt i det syftet.

En potentiell kritik mot förfarandet kan bestå i att det finns en slags adderad tidskomplexitet i hanteringen av samtalsmaterialet. Det vill säga att vi utför en andra genomgång en tid efter den ursprungliga intervjun och därmed skulle tolkningen förlora i styrka. Andra aspekter är att vi både utför en tolkning av intervjupersonens uttalande i själva intervjusituationen och en ytterliggare tolkning i diskussionen kring den samme, vilken tillika utförs vid ett senare tillfälle. Vi ser dock inte detta som ett problem då vi inte delar hermeneutikens förståelse för tolkningar. Där man ser det som brukar kallas för den dubbla hermeneutiken som ett problem.

Samtal med ytterliggare en samhällskunskapslärare

Det tredje mötet med skolan var med ytterliggare en lärare som vi fått som förslag. Denna gång fick vi tillåtelse om att spela in samtalet, vilket gjordes med hjälp av en dator. Återigen utförde vi intervjun i lärarrummet, men denna gång var det mer befolkat. I och med att det satt flera andra grupper och diskuterade blev det stundtals en relativt livlig miljö, men inte i den graden att det blev besvärande i intervjun. Den enda negativa effekten det fick var ett försvårade av transkriberingen med ytterliggare röster på ljudspåret. Delar av samtalet var ohörbart och har markerats med beteckningen [...].

I transkriberingen namngavs deltagarna efter den ordningen de uttalade sig i det man kan kalla det utökade samtalet, det vill säga alla samtalen sammanlagda. Benämningarna i det skrivna materialet och i sin tur de citeringar vi ger i uppsatsen blev således D1, D2, D3 och D4. Med anledning av en del citat som kommer att förekomma i analysen anser vi det vara lämpligt att delvis identifiera deltagarna. Detta görs som en justhet mot läsaren och mot de deltagande. D1 och D3 motsvarar oss, det vill säga författarna och D2 och D4 används för att beteckna rektorn och den andra samhällskunskapsläraren.

Beteckningarna refererar alltså till de personerna som direkt citeras, det vill säga vi själva och två personer från gymnasieskolan. Den totala längden av samtalen blev ungefär 1 timme och 39 minuter och antalet transkriberade sidor 21.

Styrdokument och andra texter

Till uppbyggnaden av diskurserna i analysen tänkte vi använda oss av styrdokument, kursbeskrivningar och andra texter relaterade till gymnasieskolans utformning. Styrdokumentet och kursbeskrivningar hämtade vi från skolverkets hemsida (www.skolverket.se). Den andra delen av texter vi använt oss av är Värdegrundsboken (Zackari & Modigh 2000).

Den övriga litteraturen till uppsatsen kan vara värd att nämna här också. Vi har använt oss av en rad metodböcker för att bli inspirerade till både teori och metod, då diskursanalysen är svår att dela upp i någon ut av dem kategorierna. Vi har även använt en rad andra böcker och

artiklar för att bli inspirerade av i skrivandet av uppsatsen. För att hitta lämplig litteratur har vi använt oss av Malmö stadsbiblioteks sökmotor Malin, den nationella databasen Libris, Lunds universitets katalog Lovisa, artikel sökmotorn ELIN och den amerikanska tjänsten ERIC (Education Resources Information Centre). Vi har även blivit rekommenderade en doktorsavhandling av en av samtalsdeltagarna. Vid sökningarna i de olika tjänsterna använde vi sökord som: demokrati, postmodern metod, diskursanalys, postmodernism, poststrukturalism.

Lpf 94 och betygskriterier för samhällskunskap

Ett av de mest grundläggande dokumenten i gymnasieskolan är läroplanen. Vi hade tänkt studera hur demokratidiskursen i gymnasieskolan byggs upp och i synnerhet hur den byggs upp av Lpf 94. Vi hade även tänkt studera betygskursen och hur den förhåller sig till till exempel demokratidiskursen, och till det hade vi tänkt använda oss av betygskriterierna för Samhällskunskap A, B och C.

Värdegrundsboken

Värdegrundsboken är skriven i syfte med att ”få värdegrundsfrågorna att utgöra basen för arbetet i skolan utifrån en helhetssyn på värdegrunden, dvs. att få skrivningarna i läroplanerna att genomsyra förskolans och skolans verksamhet i sin helhet” (Zackari & Modigh 2000, s.11). Anledningen att vi blev intresserade av boken var att vi fick reda på att den användes på lärarutbildningen i Malmö. Begreppet värdegrund infördes i utredningen *Skola för bildning* vilken låg som grund för bland annat Lpf 94.

Debattartiklar

De debattartiklar vi har använt kommer samtliga från DN debatt. Två av artiklarna riktar kritik mot lärarutbildningarna, en av dem är författad av utbildningsminister Leif Pagrotsky (2005:1) och en är författad av folkpartiledaren Lars Leijonborg, Folkpartiets talesman i skolfrågor Jan Björklund samt Ulf Nilsson 2:e vice ordförande utbildningsutskottet (2005). Den tredje artikeln är en reaktion på och kommentar till doktorsavhandlingen *Creiterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection* (Wikström 2005) också den författad av Leif Pagrotsky (2005:2).

6. Diskursanalysens teori

För att kunna behandla det material vi har producerat önskar vi använda en form av diskursanalys. Grundläggande för diskursanalysen är begreppet diskurs. Diskurs kan förstås som en tillfällig struktur, vilken upprätthålls genom diskursiva praktiker (McLaren 1998). Det bygger på en förståelse av språk som är hämtad från poststrukturalismen där den enda verklighet som kan nås nås genom språket. På så sätt uppehålls vad som är sant och vad som är naturligt och samtidigt definieras även vad som är falskt och onaturligt. Andra aspekter som man kan se i diskursbegreppet är vem som får tala med auktoritet och vem som är tvungen att lyssna.

Diskursanalys

Som utgångspunkt i konstruerandet av den diskursanalys vi önskar att använda i uppsatsen börjar vi med att grunda tankarna i en existerande teori. Laclau och Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips 2002) beskriver en form av diskursanalys som är intressant som grund för vårt tänkande. Den utgår från en kritik av två teorier, marxism och strukturalism.

Kritik av marxism

Laclau och Mouffe tar sin utgångspunkt i kritiken mot marxismens materialism. Den går ut på att det sociala är determinerat av de materiella förhållandena. De använder sig av Gramscis begrepp hegemoni för att komma åt en politisk dimension, vilket grundar sig i ett missnöje i förklaringen som den traditionella marxismen erbjuder i en materialism. Gramscis teori öppnar dock inte upp lika mycket som Laclau och Mouffe önskade i det att det fortfarande existerar en slags essentialism hos de grupper som skapas av ekonomin, det vill säga att grupperna fortfarande ses som objektiva. Istället låter de den klassiska basöverbyggnad sammanfalla i ett enda system som produceras av samma diskursiva processer (Winther Jørgensen & Phillips 2002, s.40).

Som sagt frångår Laclau och Mouffe den uppdelningen som Gramsci gör mellan det politiska och den objektiva verkligheten och ser istället alla delar av samhället som producerade av diskursiva praktiker. Detta medför att de kan använda ett redskap, diskursanalysen, för att analysera alla sociala fenomen. I och med detta löser de dock inte upp den fysiska verkligheten så att allt som existerar är diskurs. Däremot kan man endast få tillträde till den fysiska världen genom diskursen. Den fysiska världen har heller ingen betydelse eller mening i sig utan den skapas genom det sociala. Denna uppdelning är dock inte självklar, inte ens inom diskursanalys fältet där det existerar en rad andra diskursanalyser som antar en uppdelning mellan diskursiva praktiker och övriga sociala praktiker (jfr Winther Jørgensen & Phillips 2002, s.66ff).

Det man bör vara uppmärksam på när man använder sig av eller låter sig inspireras av existerande metoder och teorier är vilka antaganden som görs. Viss motsägelse går inte att undvika, men helst ska den inte ta sig till uttryck på en ontologisk nivå. Till exempel är det

önskvärt att inte använda sig av en hopsättning av metoder som antar en objektiv verklighet samtidigt som man även har delar av metoder som bygger konstruktionism.

Vidare vill vi påstå att de många uppsatser och forskningsprojekt innehåller motsägelser som går att härleda till ontologisk och epistemologisk nivå, utan att problematisera detta, tveksamt att referera till uppsatser, men eventuellt till vetenskapliga arbeten. Detta verkar uppstå frekvent då man antar teoriens giltighet och komensurabilitet, utan att härleda dess grunder. Det kan finnas förtjänster med att använda motsägelsefulla perspektiv, men vi anser att genomsylighetskriteriet kräver att detta redovisas i den mån man är medveten om detta, vidare är medvetenhet om detta ett av de kriterier för om verksamheten utgör god forskning eller inte.

Vi försöker vara uppmärksamma på de delar som diskursanalysen bär med sig som inte delar ontologiska antaganden som vi har gjort. Det handlar främst om det tankegods som finns kvar från marxismen, vilken stora delar av diskursanalysen grundar sig i. Den aspekten som vi anser vara en av de mest framträdande är uppdelningen just den mellan diskursiva praktiker och övriga praktiker. Företrädare för de som framhåller skillnaden mellan diskurs och det sociala är främst den kritiska diskursanalysen. Uppfattningen är här att diskurs är konstituerad och konstituerande, vilket implicerar att det existerar någon annan verklighet än den diskursiva verkligheten. Denna andra verklighet bör då i sin tur studeras med andra verktyg än diskursanalysen, som till exempel någon sociologisk teori.

Kritik av strukturalism

Laclau och Mouffe utgår även ifrån en diskussion kring struktur och praktik som bygger på debatten mellan strukturalismen och poststrukturalismen. Sussure, som man kan säga är en av huvudfilosoferna inom strukturalismen, introducerade idén att relationen mellan språk och verkligheten var godtycklig. Det innebär att vi når världen genom inlärd sociala konventioner snarare än det existerar någon *naturlig* koppling mellan ord och ting (Winther Jørgensen & Phillips 2002). Han skiljer mellan två nivåer i språket, *langue* och *parole*. *Langue* refererar till språkets struktur av tecken som får betydelse i sin fixa relation till andra tecken. *Parole* är den konkreta användningen av språket, som bygger på och möjliggörs av dess struktur. I den susseska traditionen ses alltså språkets struktur som en totalitet där elementen är fixerade i relation till varandra (Winther Jørgensen & Phillips 2002).

Poststrukturalisterna kritiserar denna uppfattning för att inte ta tillräcklig hänsyn till ett förändringsperspektiv. De anser att inte bara användandet av språket påverkas av strukturen utan att även strukturen påverkas av användandet. Betydelser och meningar uppstår i flytande relationer mellan element snarare än i en fixerad struktur (Cherryholmes 1999). Även interaktionen mellan texten och läsaren medverkar till ett betydelseskapande, det vill säga att utövandet av språket kan påverka strukturen. Jaques Derrida menar vidare att ord får sin mening i en kontext, det vill säga att det är sammanhanget som avgör ett ords definition, inte det som han kallar för en *transcendental signifier*, vilket kan förstås som en given referens till en definition bortom kontextuell påverkan (Cherryholmes 1999).

Laclau och Mouffe använder argumentationen för att introducera begreppet diskurs, då diskussionen överförs till en samhällsnivå. Med hjälp av bland annat Derrida införs en analys av samhället och dess strukturer på liknande sätt genom att visa på en viss struktur vilken är

relativt stabil, men kontingent och föränderlig. Det finns tillfälliga fixeringar av det sociala, men de är aldrig slutgiltiga eller totala (Winther Jørgensen & Phillips 2002).

Begrepp

I vår diskursanalys tänker vi använda oss av en rad begrepp hämtade från Laclau och Mouffes terminologi. De begrepp vi lånar är dock endast en delmängd av de som Laclau och Mouffe använder i beskrivningen av sin diskursanalys och vi tänker även gå in och modifiera och förtydliga vissa för att de ska vara relevanta för vår analys.

Diskurs är alltså en fixering av betydelse inom ett visst område. Dess struktur är fixerad men endast tillfälligt, vilket betyder att den aldrig är slutgiltig. *Moment* är då de tecken som konstituerar diskursen. De får sin mening genom att skilja sig från andra moment i diskursen. Man kan till exempel tänka sig en medicinsk diskurs (jfr. Winther Jørgensen & Phillips 2002), inom vilken man hade kunnat tala om kropp, behandling och sjukdom som moment, och att till exempel begreppet sjuk får sin betydelse i differentieringen från begreppet frisk.

Det diskursiva fältet är de möjligheter av betydelser som diskursen utesluter eller utestänger, vilka potentiellt hade kunnat bryta entydigheten i diskursen. Till exempel kan man tänka sig att diverse former av alternativ medicin befinner sig i läkarvetenskapens diskursiva fält. Men här kan man se att tidigare marginaliserade betydelser kan ta sig in och etablera sig i diskursen, till exempel akupunktur. Det är dock inte självklart i Laclau och Mouffes teori vad de menar med det diskursiva fältet, om det är frågan om angränsande diskurser eller om det rör sig om alla möjliga diskurser. För oss är inte det ett problem, eftersom vi själva tänker definiera betydelsen. Vi ser det som de angränsande diskurserna vilka direkt kämpar om att få in just sina betydelser. Inte då sagt att inga andra diskurser kan vid något tillfälle vara med och påverka, till exempel kan man tänka sig att läkarvetenskapen skulle kunna börja använda betydelser ifrån fotbollen. Men vi ser inte det som något användbart för vår analys i uppsatsen.

Nodalpunkter är privilegierade tecken i diskursen var andra tecknen organiseras kring. Det vill att övriga tecken får sina betydelser fixerade genom att relateras till dessa tecken (jfr. Foucault 2002). Man kan identifiera kroppen som nodalpunkt i den medicinska diskursen vilket medför att till exempel begreppen symptom och vävnad förstås i relation till begreppet kroppen. De punkter som är i synnerhet öppna för tillskrivning av betydelse kallas *flytande signifikanter*. Nodalpunkterna är sådana flytande signifikanter i den bemärkelsen att de är centrala betydelsebärare inom diskursen, men att de är öppna för angrepp ifrån andra diskursen i kampen om innebörd.

Begreppet flytande signifikant implicerar att det skulle finnas en viss kamp om betydelsefixering. Benämningen som Laclau och Mouffe har för kamp i samband med diskurser är *antagonism*. Trots att teorin kring diskursen innebär att diskursen aldrig kan bli totalt fixerad kan det röra sig om relativt stabila strukturer som är svåra att förändra. Man kan tala om en naturalisering av diskurser, då de förblivit oförändrade en längre tid, eller dess mening inte blivit bestriden. Då kan man införa termer som *objektivitet* att referera till de etablerade diskurserna. Men det bör nämnas att ingen diskurs har en sådan position så att den alltid förblir fixerad, utan kan återigen utsättas för konkurrens och då få sin betydelse förändrad. *Hegemoni* refererar till tillståndet då antagonismen mellan diskurser är upplöst i

den bemärkelsen att en diskurs har etablerat sig och dominerar över de andra som ingick i kampen om betydelse.

Steget är nu inte långt till begreppet *dekonstruktion*, vilket är den huvudsakliga praktiken i diskursanalysen. Dekonstruktion syftar till att dekonstruera hegemoniska sammanslutningar och visa på dess kontingens, det vill säga att diskurserna som blivit fixerade i betydelse hade kunnat vara ordnade på andra sätt. Inte då sagt att de alternativa ordningarna har företräde framför andra, utan att ingen struktur är naturlig. Istället visar den på hur vissa ordningar framställs som mer naturliga än andra och vilka konsekvenser framställningen får. Kampen om betydelsefixering kan tolkas på olika sätt, bland annat som en synlig och medveten kamp eller som en osynlig och omedveten kamp, olika element i diskursen spelar här olika roller, genom att aktivt eller passivt upprätthålla hegemonin eller att försöka bekämpa eller dekonstruera den.

Vår roll som diskursanalytiker är inte på något sätt privilegierad i förhållande till de diskurser vi avser studera. Eftersom vi endast kan få kunskap om världen genom språk och diskurser så kan vi alltså inte gå bortom diskurserna. Detta är dock inte något problem att vara så kallat fast i diskurser eftersom vi inte kan fly diskursen.

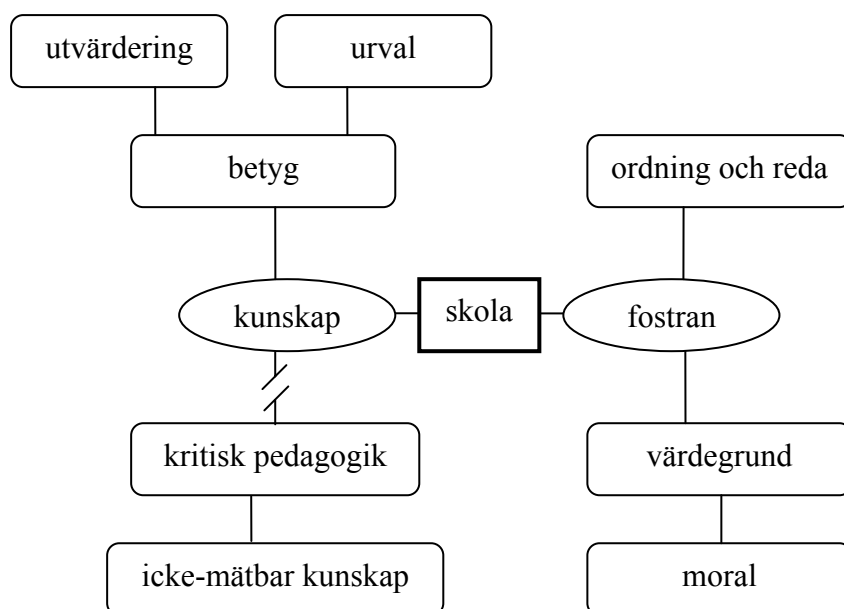
De frågor vi tänker ställa till vårt empiriska material är; vilka betydelser kämpar man om att definiera och vilka betydelser är relativt fixerade och oemotsagda, det vill säga kan ses som naturliga och objektiva? Det vill säga vi kommer att visa på en viss ordning, identifiera delarna och sedan presentera en alternativ struktur.

7. Genomförande av diskursanalys

I det här kapitlet har vi för avsikt att genomföra vår diskursanalys. I samband med detta kommer vi att redovisa vår empiri samt relatera denna till relevanta begrepp och teorier. Tanken att göra detta fortlöpande i texten nedan är att vi tycker att det ger än bättre förståelse att skriva om saker som är sammankopplade med varandra på ett sätt som vi tycker är intuitivt snarare än att dela in dem efter kategorier som empiri, resultat, teori och analys. Detta är givetvis också kopplat till diskussionen ovan rörande forskningsprocessen.

Gymnasieskolan som diskurs

För att kunna presentera vårt resonemang kring gymnasieskolan som diskurs har vi sammanfattat våra funderingar i en slags modell. Delarna är hämtade från alla de olika aspekter som vi tagit del av under uppsatsens gång och sammanställda till en schematisk skiss. Den bör inte förstås som vår egen spegel av någon yttre verklighet, utan snarare som ett hjälpmedel för att kunna ta del av den diskussion vi fört under arbetets gång. Modellen presenteras och därefter följer en sammanfattning av hela resonemanget för att läsaren ska få en överblick av den diskussion vi tänker redogöra för. Denna sammanfattning kommer sedan att utvecklas, förklaras och exemplifieras i förhoppningen att vi kommer att röra oss i närheten av något slags svar på våra frågor. Detta återknyter till vår syn på syftefrågeställning-svar, det vill säga att det inte bör ses i någon allt för strikt bemärkelse. Det bör snarare ses som vårt förslag på hur området som vi fokuserat på kan förstås.



Figur 1. Gymnasieskolan som diskurs

När vi studerar gymnasieskolan som diskurs identifierar vi två nodalpunkter; kunskap och fostran. Dessa tecken har privilegierad status. Striden inom diskursen kommer att handla om att koppla tecken till nodalpunkterna för att ge dem en specifik betydelse. Vi har här identifierat momenten utvärdering, urval och betyg för nodalpunkten kunskap. Betydelsen av kunskap i diskursen kommer alltså att bero på dessa. I det diskursiva fältet, det vill säga utanför diskursen hittar vi begrepp som kritisk pedagogik och ett utökat läskunnighetsbegrepp.

För nodalpunkten fostran har momenten värdegrund och ordning och reda identifierats. Även om det finns andra begrepp i det diskursiva fältet även i relation till nodalpunkten fostran, så är dessa inte relevanta för vår framställning. Som vi ser det så finns det en skillnad i de båda nodalpunkternas objektivitet (i diskursanalytisk terminologi). Nodalpunkten kunskap är tämligen fixerad till momenten utvärdering, urval och betyg medan fostran är kopplat till värdegrund och dess antagonist ordning och reda. Vad det gäller fostran finns det alltså vad man skulle kunna kalla en diskursiv kamp om hegemoni.

Relationen mellan demokrati och de två nodalpunkterna är inte helt oproblematiserad. I relation till kunskap, så kommer betydelsen av demokrati bara kunna uttryckas i termer av momenten utvärdering, urval och betyg. Konsekvensen av detta är att man måste kunna relatera begreppet demokrati till mätbarhet. Detta innebär att man bara kan tala om demokrati, inte skapa eller genomföra demokrati. Man lär sig om demokrati snarare än att man har en demokratisk praktik. Hur mycket man har lärt sig om demokrati är något som man kan mäta, med till exempel prov, på så sätt kan man utvärdera och sätta ett betyg och legitimera demokrati som kunskap. Det ska dock nämnas att kunskap kan vara demokratisk, men på det sättet att det inte definieras i relation till kunskap som nodalpunkt, till exempel genom rättsäkerhet i betygssystemet, detta ska vi dock senare visa inte är fallet.

I relation till fostran finns det en strid om hur demokrati ska förstås. Värdegrundsperspektivet lägger fokus på relationer mellan människor och har en jämlikhetstanke. Man kan också identifiera emancipatoriska element. Kopplingen till ordning och reda lägger fokus på att definiera fostran i termer av uppfostran, det är ett tydligt uppifrån och ner perspektiv, det syftar till en specifik form av socialisation.

Vidare är det intressant att undersöka hur nodalpunkterna förhåller sig till varandra. Momentet ordning och reda förekommer ofta som argument för att stärka kunskap, medan värdegrundsaspekten snarare legitimeras genom sitt egenvärde. Dessa aspekter är mer problematiska att uttrycka i termer av kunskap. När momenten utvärdering, urval och betyg är hegemoniska och man pratar om fostran i termer av värdegrund hamnar man i en motsägelse. Det är då inte möjligt att genomföra både fostran och kunskap. Vad som händer då är att man antingen får en förskjutning till att ordning och reda blir hegemoniskt eller att fostran bara tar sig uttryck i delar av diskursen så som styrdokument, litteratur och samtal och inte konkret i undervisningen. Som vi ser det beror kunskapens företräde gentemot fostran, då motsägelsen uppstår, på att kunskap har materialiserats i diskursen. Betyg måste registreras, statistik måste föras. Något motsvarande finns inte för fostran.

Nodalpunkter och moment

Kunskap och fostran

Kunskap och fostran utgör nodalpunkter och är alltså privilegierade. Dessa är de tecken det förekommer en strid om att definiera och begränsa inom diskursen. Att identifiera kunskap och fostran som nodalpunkter har skett genom vår förförståelse och styrkts genom läsning av styrdokumentet och våra samtal med lärare och rektor. Vid en läsning av Lpf 94 ter detta sig som relativt självklart.

Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper. (Lpf 94, s.2)

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. (Lpf 94, s.2)

De utsagor som definierar betydelsen hos kunskap och fostran kommer alltså att styra diskursen. För att andra tecken ska utgöra moment i diskursen måste de vara relaterade till kunskap och fostran. Antingen genom att de anpassar sig till betydelsen hos kunskap och fostran eller att de förändrar betydelsen hos kunskap och fostran.

Betyg, urval och utvärdering

Ett moment som fixerat nodalpunkten kunskap är begreppet betyg. Vi anser att kunskap är entydigt bestämt för att korrespondera till betyg, det vill säga att övriga moment kopplade till kunskap kommer att vara dominerade av de innebörder betygsbegreppet förutsätter. Betyg befinner sig även i en speciell position eftersom den inte bara utövar hegemoni utan att den inte har några potentiella antagonister i diskursen som vi ser det. Men det finns utmanare ute i det diskursiva fältet, det vill säga bortom diskursen men med stor chans att kunna komma in i diskursen. Den utmanaren, menar vi, är någon form av kritisk pedagogik, vilken vi kommer att behandla senare i analysen.

Betygen på gymnasiet har två huvudfunktioner; urval till högre studier och utvärdering av kunskap (Wikström 2005). Den grundläggande förutsättningen som båda funktionerna delar är kravet på mätbarhet. Då de sätts i relation till nodalpunkten ställer de alltså kravet att kunskap ska vara mätbar. Om kunskap inte skulle gå att mäta hade inte urval och utvärdering kunnat existera som moment inom diskursen.

Det anmärkningsvärda med svenska lärarutbildningsreformer är att de nästan aldrig utgått från vad som är bäst för att eleverna ska uppnå skolans kunskapsmål, utan att helt andra syften ständigt stått i fokus. (Leijonborg, Björklund & Nilsson 2005)

*Samtidigt kommer kraven på att [lärar]studenterna får goda kunskaper i utvärdering, kunskapsmätning och betygssättning att klargöras. [...] Höjda krav genom uppstramning av kursplaner, litteratur och examination. [...] **Samtliga lärarutbildningar får i uppdrag att se över kursplaner, litteraturlistor och examinationsformer för att höja kvaliteten och säkerställa att studenterna når de kunskaper som är nödvändiga.** (Pagrotsky 2005:1)*

Kritisk pedagogik

Trots att betygen inte har någon antagonist i diskursen, finns det utmanare i det diskursiva fältet, kritisk pedagogik är en sådan. Tanken med att introducera begreppet här är att använda det i dekonstruktionen av diskursen. Genom att definiera kunskap i relation till kritisk pedagogik snarare än till betyg, anser vi att man kan komma runt motsägelsen mellan kunskap och demokratisk fostran som ska diskuteras nedan. Kritisk pedagogik ser kunskap som socialt konstruerad och rör sig därför bort från mätbar kunskap, då den är mer intresserad av att ge redskap till eleverna för att ta till sig och hantera kunskap än att förmedla den (McLaren 1998). Kritisk pedagogik använder begrepp som diskurs för att visa på kunskapens och de sociala förhållandenas kontingens, det vill säga hur de är historiskt och kulturellt situerade och hade kunnat struktureras på andra sätt. En av de främsta teoretikerna som förespråkar kritisk pedagogik är Henry Giroux (1992). Det ska dock sägas att lika lite som konstruktionism och diskursanalys är homogena områden är kritisk pedagogik entydigt definierad. Giroux skriver om ett utökat läs- och skrivförståelse begrepp, literacy, som han använder som en del av sin pedagogik.

...literacy is not reduced to learning simply how to read, write, or listen. As part of a broader politics of difference, it also serves to focus attention on the importance of acknowledging that meaning is not fixed and that to be literate is to undertake a dialogue with, the multiple languages, discourses, and texts of others who speak from different histories, locations and experiences. (Giroux 1992)

Här visar Giroux på de delar som är svåra att mäta och betygsätta, men som läroplanen anser bör vara en del av undervisningen.

Undervisningen skall ge ett historiskt perspektiv, som bl.a. låter eleverna utveckla beredskapen inför framtiden, förståelsen för kunskapers relativitet och förmågan till dynamiskt tänkande. (Lpf 94, s.3)

Värdegrund

Till skillnad från nodalpunkten kunskap där hegemoni råder, ser vi en tydlig kamp om att ge innebörd åt nodalpunkten fostran. Här har vi identifierat antagonisterna värdegrund och ordning och reda. Ibland definieras fostran i termer av ordning och reda och ibland definieras det utifrån värdegrund och det förekommer givetvis blandformer. Begreppet värdegrund är starkt kopplat till begreppet demokrati, så med värdegrund menar man någon form av demokratisk värdegrund (Zackari & Modigh 2000). Vi hämtar begreppet värdegrund från Lpf 94, där det används som grund för dokumentet.

1.1 Grundläggande värden

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö. (Lpf 94, s.1)

Man kan se tydliga syften med läroplanens redogörelse för vilka antaganden som görs och vilken grund skolan bör vila. Men trots det är dokumentet svårtolkat i den bemärkelsen att det innehåller en del motsägelser och viss ambivalens. Det bör dock nämnas att det är vi som

ser dem som motsägelser och att de inte behöver tolkas som motsägelser i andra kontexter. Till exempel så skiljs det på värderingar och andra utsagor.

*Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem.
(Lpf 94, s.1)*

Vi tolkar sådana uttalanden som ett icke-ställningstagande, det vill säga man objektifierar sin egen position och därmed behöver man inte nödvändigtvis visa på hur de egna ståndpunkterna är ideologiskt förankrade. Med hjälp av relativt diffusa formuleringar behöver inte meningar som; ”den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (Lpf 94, s.1) förklaras och legitimeras. Den formuleringen tolkas i en rapport från Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet i *Det rätta eller det goda?* (Sigurdson 1995). Rapporten diskuterar etiken i Lpo 94 och visar på svårigheten med att tolka just meningar som ovan. Trots att rapporten är kopplad Lpo 94 hävdar vi att argumentationen är överförbar på Lpf 94 eftersom värdegrundsdiskussionen i båda läroplanerna kommer från samma utredning.

Värdegrundsboken (Zackari & Modigh 2000) tar fasta på att läroplanen är diffus och arbetar för att konkretisera den för praktisk tillämpning i skolan. Den tar ställningen att den demokratiska värdegrunden måste genomsyra all praktik i skolan. Zackari och Modigh hävdar dock att läroplanerna och dess etiska mål och riktlinjer sällan används som planeringsunderlag. Detta på grund av att formuleringarna i läroplanerna ligger på ett allmänt och abstrakt plan. Konsekvensen som Zackari och Modigh ser det blir att eleverna distanseras från läroplanerna i undervisningen.

Ordning och reda

Det moment i diskursen som vi har valt att kalla ordning och reda har inte samma position inom diskursen som värdegrunden. Den verkar ha ungefär samma styrka, men representeras i andra sammanhang. Det nämns inte så mycket om det i Lpf 94 eller i värdegrundsboken, det pratas inte heller särskilt mycket om det inom pedagogisk forskning. Ordning och reda är något man kan läsa om på insändarsidor, höra om i fikarummet eller i krönikor i kvällspressen.

*De flesta, i och utanför skolan, begriper att ungar behöver regler. Att det är skillnad mellan vuxna och barn. Att idén att ungar måste få rösta om allt, tjafsa om varje beslut, slippa lyssna om de inte har lust, ringa när de vill, förhandla varje minut, är fel. Att den idén bara producerar en sak: bortskämda, manipulerande skitungar.
(Hakelius 2005)*

Det är också något som den borgerliga oppositionen i Sverige har gjort till sitt paradnummer i skolfrågor jämte utvärdering. Tanken är att för att kunna prestera bra i skolan behövs det studiero, detta ska uppnås genom en auktoritär lärare, som kan fostra eleverna till att sitta tyst. Andra farhågor som ordning och reda förespråkarna ser är modern teknik som till exempel mobiltelefoner och mp3-spelare. Tanken har också väckts att återinföra betyg i ordning och uppförande, man kan alltså här utvärdera graden av fostran och sätta betyg på den. Ordning och reda perspektivet är tydligt uppifrån och ner, läraren bestämmer vem och vid vilken tidpunkt någon får tala, maktrelationen mellan lärare och elev är i högsta grad asymmetrisk.

Respektera regler och personal

Regler kan inte omfatta allt. I det konkreta fallet måste du följa direktiv från skolans personal utan diskussion, även om direktiven inte står bland de vanliga ordningsreglerna. (Gymnasieskola 2005)

Ordning och reda perspektivet är teoretiskt sett oförenligt med värdegrundsperspektivet, dock kan värdegrundsperspektivet leda till demokratisk ordning och reda, till exempel att man väljer att vara tyst när någon annan pratar av respekt för den andre. För genomsynlighetens skull kan vi nämna, om det inte framgått ovan, att vi tycker att ordning och reda perspektivet är olyckligt utifrån en demokratiaspekt.

Demokrati och gymnasieskolan

Demokrati

Efter att ha givit en översikt av nodalpunkterna och de moment som är relaterade till dessa anser vi det vara lämpligt att diskutera demokratibegreppet. Som vi sett tidigare ska gymnasieskolan genomsyras av demokratiska värderingar (Lpf 94) och därmed är det intressant att studera hur den tar sig till uttryck i diskursen.

Det finns knappast utrymme att diskutera olika former av demokrati då detta i utgör ett forskningsområde i sig. David Held (2002) identifierar till exempel fyra samtida former av demokratiskt styre. Vad vi är intresserade av här handlar inte om olika demokratiska inriktningar utan snarare om olika nivåer. Dessa nivåer spelar naturligtvis olika roll i olika demokratimodeller, men för ändamålet räcker det här att vi tittar på demokrati som förhållningssätt som vi förknippar med värdegrunden och demokrati som procedur som vi förknippar med röstningsförfaranden och rättssäkerhet etcetera. Tanken vi har är att dessa kan existera relativt oberoende av varandra i skolan, det vill säga man kan ha det ena utan att ha det andra, men givetvis påverkar de varandra. Men för att skolan ska kunna hävda sig vara demokratisk anser vi att det är ett rimligt krav att man har båda.

I en demokratisk skola måste både demokratin som form och innehåll kopplas ihop; hur beslut fattas, hur resurser fördelas och vilka värden som dessa beslut och handlingar utgår ifrån och leder till. (Zackari & Modigh 2000, s.40)

Dessa två perspektiv har vi knutit till praktiker på tre olika nivåer i skolan, nämligen:

1. Undervisning i demokrati på en teoretisk nivå
2. Demokrati som praktik för fostran av demokratiska medborgare
3. Demokrati som ideologisk grund för skolan.

Den första punkten handlar om att man lär sig om demokrati, detta ska alltså inte ses som en demokratisk praktik även om det är en nödvändig förutsättning för demokrati. Precis som man kan lära sig om diktatur i en demokratisk skola, kan man lära sig om demokrati i en diktatorisk skola.

Den andra punkten handlar om skolans funktion att fostra elever till demokratiska medborgare, naturligtvis förutsätter det punkt ett, men det krävs mer. För att visa demokratins förtjänster räcker det inte att prata om demokrati, man måste göra demokrati. Det är här värdegrundstanken kommer in, men även att skolan använder demokratiska procedurer. Naturligtvis har det demokratiska förhållningssätten ett egenvärde, men vi vill se den demokratiska praktiken i skolan som den enskilt viktigaste förutsättningen för demokratiska medborgare. Tanken kan här kopplas till pedagogen och demokraten John Dewey och hans slogan *learning by doing*. Kopplingen till Dewey ska här ses som något som representerar den pedagogiska inriktningen den svenska skolan idealt sätt har om den ligger någorlunda i fas med styrdokumentet, vidare anser vi att Dewey har en poäng i det han säger även om det inte ska betraktas som ett accepterande av hela hans teori, det handlar om att funkar i den här kontexten.

Metodens grunddrag är därför identiska med reflektionens grunddrag. De är, för det första, att eleven försätts i en sann erfarenhetssituation -det vill säga en framåtskridande verksamhet som han är intresserad av för dess egen skull. (Dewey 2002, s.208)

Om skolan skulle ha uppgiften att fostra eleverna till solidaritet – och solidaritet alltså inte endast är ett begrepp som skall läras in kognitivt – måste detta oundvikligen ha konsekvenser för hur samarbetet mellan eleverna i klassrummet skall utformas. (Sigurdson 1995, s. 94f)

Den tredje punkten handlar om att skolan som helhet ska genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt, detta är ett krav som kan ställas utan hänsyn till didaktiska aspekter. Att skolan ska vara utformad på detta sätt är snarare ett etiskt krav.

När vi tar utgångspunkt i våra samtal ser vi att demokratibegreppet i hög grad identifieras med demokrati som procedur, medan det i läroplanen kopplas till värdegrunden.

D4: Ja det är ungefär så vi har jobbat. Sen fick dom också så att säga skugga politiker, och när vi kom till trean fick den här klassen då som hade jobbat med demokrati under de här åren, vi avslutade det med att dom fick skriva en uppsats som skulle handla om tjänstemannen och då socialt etos, alltså tjänstemannens ansvar gentemot andra människor så att säga. Och då fick dom skugga, eller gå en hel dag och praktisera hos tjänstemän på olika nivåer.

D4: Ska vi ha direkt demokrati, eller vilken demokrati ska vi ha? Vi hade en uppgift de fick göra, vi har gått igenom antiken olika sätt att styra och vi har gått igenom samhällskunskap hur det ser ut i Sverige och hur det ser ut i olika länder. Och där skulle eleverna bygga en egen modell hur man skulle kunna styra, och så skulle dom motivera vem som skulle bestämma och vilka som inte och vad detta skulle medföra, ett sånt praktiskt exempel och vad det skulle innebära.

D4: Sen så återkommer vi rätt mycket till sånt här, vi har jobbat rätt mycket med EU, där dom ska titta på hur styrs EU och kan man förändra det och så vidare, och dom har fått in nya förslag hur man ska få upp demokratin

D4: styrelsen och dom har, efter diskussioner med oss naturligtvis, men ändå själva kommit på att dom ska ha en demokratigrupp

De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i

utbildningen. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. (Lpf 94, s.7)

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. (Lpf 94, s.2)

Rollspel

Rollspel betraktar vi som en mellanform mellan punkt ett och punkt två ovan, det vill säga en blandning av undervisning av demokrati som teori och demokrati som praktik. Tanken som vi förstår det är att man ska lära sig det som punkt ett eftersträvar genom att låtsas genomföra punkt två. Problemet är att man går miste om viktiga aspekter av den praktiska aspekten. Kopplingen till vardagen verkar bli för liten, viktiga tankar i punkt två anser vi vara att man får ta konsekvenserna av ett demokratiskt förhållningssätt, att man låter det genomsyra all verksamhet och att man praktiskt kan anpassa det till nya situationer. Vi har svårt att se hur detta går till i ett rollspel. Det ska dock understrykas att det är ett bra sätt att lära sig det som rör punkt ett.

D2: Ja alltså i den här MEP kursen kommer vi ju, kommer det här praktiska arbetet mer till uttryck, än vi har på samhällskunskap, men där har vi, där arbetar vi med rollspel där också vi har rollspel tidigare i höst här, med situationen Palestina och Israel, såna här FN rollspel

Skolan har ett samarbete med andra länder i ett projekt som de kallar Model European Parliament, vilket är en lokal kurs vilken framhålls som ett flaggskepp för demokratiprojektet. De formella aspekterna betonas, det vill säga att skriva resolutioner, debattera och omrösta.

D2: Då arbetar man först två dagar på några europeiska frågor, trafficking till exempel, miljö och så va. Och så skriver dom resolutioner och på lördan så läggs det fram i det här parlamentet och man får argumentera och debatera, på engelska, och omrösta.

D1: Mmm, men asså, det här med MEP då, var han särskilt insiktsfull i att det inte ledde till nånting direkt så, det verkar ju va, som han sa också, ett stort rollspel liksom.

D2: Att gå MEP betyder att man lär sig arbeta ganska så här parlamentariskt

Elevråd

Vi vill inte se elevrådsverksamheten som rollspel i sig. Det har dock tendenser att röra sig i den riktningen då det är begränsat i att det inte har något formell beslutanderätt eller får rösta i de samverkansgrupper de har representanter i. Elevrådet är alltså begränsat till att föra någon typ av lobbyverksamhet.

D2: Ordförande och vice ordförande är då, det här året alla gymnasiungdomars representanter i utbildningsrådet, som inte har rösträtt naturligtvis, men dom är med där och blir rådfrågade, om sånt dom kan svara på.

D4: Som sagt då vi jobbade först då med demokrati i klassrummet hur man skulle jobba och vi knöt samman med elevrådet, så X och jag är politiska, eller vi är inte politiska, utan vi är mentorer. Det vill säga vi träffar styrelsen i elevrådet sitter med som bollplank, vi påverkar inte men vi lyfter frågor.

D4: Det är inte meningen att man ska lägga fram allting utan att man ska, det är så att dom får förtroende för en, att man kan lyfta frågorna, så att det inte bara handlar om skolfester och skolbaler och rosor som ska delas ut, eller vad det nu e för nånting. När man väl satt den bollen i rullning så inser dom hur mycket dom kan påverka och det är det som är det spännande. När dom ser och när dom börjar kräva.

Betyg och demokrati

Diskurser är reglerade och upprätthåller en viss ordning. En diskurs om demokrati bygger på uppfattningen att demokrati och dess värden är något önskvärt och något som bör eftersträvas, men det finns problem i oklarheter kring begreppet. Diskursen verkar inte kräva en total demokratisk ordning då odemokratiska element ses som relativt oproblematiska. Det vill säga att vi har identifierat relationer som kan ses som motsägelser, men för den sakens skull verkar inte det bryta entydigheten i diskursen. Relationen som vi har för avsikt att problematisera är den mellan betyg och demokrati, eftersom den har lyst igenom under uppsatsen, allra helst under samtalen.

D1: Om vi tar upp det här igen med betyg, ser du något problem i relation till demokrati att ha ett betygssystem?

D2: Där, visst är det så, visst är det så. Betygssystemet är inte demokratiskt på det sättet, läraren sätter betyg

D2: Så på det sättet är det inte demokratiskt.

Anledningen till att betygen till viss del ansågs odemokratiska var subjektiviteten i bedömningarna, vilket leder till att eleverna inte har lika förutsättningar att nå ett visst betyg.

D4: Så det handlar om att man måste strama upp det här så att inte vissa skolor sätter ett visst betyg andra sätter lite tuffare inom skolan på samma skola är det också skillnad så att vi har ingen rättvisa så som jag ser det. Så e det väldigt godtyckligt hur betyg sätts. Och det handlar inte om att lärarna inte är professionella eller skickliga, det handlar om att det är så pass mycket egen bedömning, subjektivitet med i de här bedömningarna.

D4: Jag ser ju ett betyg kan vara värt MVG på ett ställe och kanske närmre godkänt på ett annat

D4: Men eftersom läroplanen ser ut som den gör och är öppen för så många tolkningar så är betygsättningen väldigt subjektiv.

Vi delar kritiken mot betygssystemet på grund av problemen med en subjektiv bedömning i ett system som ska användas till att göra objektiva jämförelser. I samtalen kom vi, som vi nämnt tidigare, i kontakt med doktorsavhandlingen *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection* (Wikström 2005). Det intressanta ur vårt perspektiv att den behandlar relationen betyg och demokrati i en annan kontext än den vi rör oss i. I vårt fall är det relativt enkelt att kritisera betygssystemet just i problemen med subjektivitet. Det Wikström däremot gör är en studie av betygssystemet i gymnasieskolan med det man kan

kalla ett kvantitativt perspektiv. Hon har studerat det nuvarande kriteriebaserade betygssystemet i fyra olika undersökningar. Det hon har kommit fram till är att då kommunala skolor utsätts för konkurrens från andra kommunala skolor i samma kommun så betygsätter de sina elever lite högre än andra skolor. Men även att privata skolor, som kommer att bli fokus i den debatten som följer, överlag sätter betydligt högre betyg än andra skolor. Vidare menar hon på att det har skett en övergripande betygsinflation och att även antalet elever på skolor påverkar betygen. I den fjärde undersökningen så visar resultaten på att eleverna vid yrkesorienterade program är fördelaktigt tilldelade betyg jämte till exempel det naturvetenskapliga programmet. Wikström sammanfattar sina resultat med följande:

The general findings in the papers are therefore that there are problems with both the reliability and the validity of the grades, both in terms of being instruments for educational evaluation and selection instruments to higher education. (Wikström 2005, s. 37)

Det kan hävdas att vi borde ha redogjort för en noggrann analys av Wikströms avhandling med avseende på till exempel metod och teori. Men för vår argumentations skull är det egentligen inte nödvändigt att studera den på det sättet. Det vi är ute efter är att få belägg för våra tankar kring problemen med betyg. Det kan dock nämnas att en dekonstruktion av Blooms taxonomi som betygskriterierna bygger på och Wikström nämner utan att problematisera, kan hjälpa en att förstå validitetsproblemen hos betygen med ett större djup. Bloom et al. Taxonomin utger sig för att vara värdeneutral, men hävdar samtidigt att utvärderingen i vissa fall kan föregå förvärvandet av ny kunskap, om utvärderingen leder till ny kunskap, kan den inte vara värderingsfri. Utvärderingen påverkar alltså det den är avsedd för att utvärdera och får praktiska konsekvenser bortom utvärderingsaspekten (Cherryholmes 1999). Vidare innehåller Bloom et al. taxonomin både strukturalistiska och poststrukturalistiska element, vilket leder till logiska motsägelser. Det är dock de strukturalistiska aspekterna som fått genomslag i praktiken och motsägelserna har ignorerats (Cherryholmes 1999).

Vidare är den debatt som följt i samband med avhandlingen intressant. Utbildningsminister Leif Pagrotsky (2005:2) skrev en debattartikel på DN debatt som en reaktion på resultaten i avhandlingen. Han väljer dock att mest fokusera på privatskolornas roll och betyg som urval.

Jag reagerar stark på denna orättvisa. Det är mycket bra att de fristående skolorna bidrar till mångfald och valfriheten i skolan.

Men vi kan inte ha ett system där elever från vissa skolor går före i kön till högskolan genom att de får orättvist höga betyg.

Underskottet på behöriga lärare i friskolorna kan vara en bidragande faktor till deras brister i betygsättningen.

Men även många lärare med lärarutbildning anser att de har fått alltför lite undervisning i högskolan om att sätta betyg. Det är inte bra.

Det vore mycket olyckligt om betygsinflation och orättvis betygsättning skulle leda till att det inte längre går att försvara att vi använder betyg för antagning till högskolan.

Vi anser att artikeln riktar in sig för starkt på friskolan som orsak till problemet, som vi ser det går man miste om viktiga aspekter i problematiken, bland annat att problemet inte är begränsat till just privatskolorna utan det existerar även på kommunala skolor. Ytterligare kritik grundar sig i vår förståelse av betygens funktioner, urval och utvärdering. Vi förstår att det finns en retorisk poäng att trycka hårt på att betygssystemet är orättvist så att det påverkar möjligheten till högre studier. Vi ser dock ett problem med att inte nämna den kanske viktigare aspekten, den att Wikström kritiserar betygens validitet. Betygen mäter inte det de avser mäta, det vill säga relationen mellan betyg och kunskap är svag.

Den brådska som skapas i den offentliga debatten som konsekvens av Wikstöms rapport kan liknas vid den panik som utlöses varje gång TIMMS och PISA resultaten blir offentliga (Sjøberg 2005). Man kan se både Pagrotsky (2005:1) och Leijonborg, Björklund & Nilsson 2005 som reaktioner på sådana rapporter.

Clue-sensitivity

Ett annat problem med att betygen inte mäter det de avser att mäta är det som verkar uppstå när eleven intresserar sig mer för betygen än för ämneskunskapen i sig, detta kan medföra att *clue-sensitivity*, det vill säga elevens förmåga att läsa av vilka utsagor som kommer att premieras av läraren (Broady 1982), blir önskvärda egenskaper snarare än intresse för materialet i sig.

D4: Alltså egentligen tror jag inte de finns någon motsättning mellan att vara intresserad av betyg och vara intresserad.

D1: Tror du att det finns en fara i att man bara intresserar sig för betygen, och att man går miste om något annat, det finns ju viss forskning som tyder på att duktiga elever som får bra betyg är väldigt duktiga på att anpassa sig efter en viss kunskapssyn som läraren har?

D2: Jaja.

D1: Att man kan få dom bra betygen, medan andra kanske är jätte duktiga, men de förstår inte vad dom ska göra.

D2: Ja det tror jag är riktigt, där finns en stor fara i det. Vi har en stor diskussion om prov och sånt, att vi lär dom göra prov... bär dom har sett första skrivningen så vet dom hur läraren gör, så där är ett dilemma där.

D2: Men det som eleverna är intresserade av det är ju betyg absolut.

Betyg och rättssäkerhet

Betygsättning sköts helt och hållet av den enskilde läraren (Wikström 2005) och eleven har ingen möjlighet att överklaga ett betyg. Betygsättningen är en myndighetsutövning och lärarna är suveräna i sina beslut. Detta måste rimligtvis tolkas som ett odemokratiskt förfarande.

D2: Betygssystemet är inte demokratiskt på det sättet, läraren sätter betyg, sen kan eleverna sprattla, ta hit föräldrarna.

D1: Utan det handlar om att dom hävdar att betygen utgör någon objektiv sak så och kan jämföras nationellt och som används för att söka in på högskola och universitet, och det leder till att eleverna är extremt utelämnade i sin situation liksom, vilket jag skulle vilja hävda är odemokratiskt.

D3: Som det här med rättssäkerhet det tänkte man aldrig på i gymnasiet, man var ju helt för upptagen med att försöka få dom där bra betygen, så man kunde komma vidare till nästa stadie.

D4: Jag var för upptagen med att spela kort.

En lösning på detta skulle kunna vara möjligheten att överklaga betyget.

D2: Nu har man funderingar på i nya skollagsförslaget att man ska kunna överklaga. Nu gillar ju inte Bayland det... skolministern [...] vi får väl se vad det blir. I Danmark har man ju ett överklagande, men det man fruktar är ju en byråkratisering av betygsättningen

Kunskap och fostran

Nu när vi introducerat demokratibegreppet kan vi studera hur relationerna till fixeringarna kring nodalpunkterna kan se ut. Vi har ovan preciserat de rådande förhållandena i diskursen, tanken är nu att denna ska dekonstrueras genom att vi tittar på faktiska och möjliga alternativa betydelser hos nodalpunkterna. Man kan i ett första steg låta hegemonin kring nodalpunkten kunskap vara bestående och låta nodalpunkten fostran variera. Då får vi kombinationerna betyg och ordning och reda respektive betyg och värdegrund. I det andra fallet låter vi den kritiska pedagogiken komma in i diskursen från det diskursiva fältet och då fixera betydelsen för kunskap. Då kan vi låta fostran variera på liknande sätt som ovan, och få kombinationerna kritisk pedagogik och värdegrund och den andra varianten kritisk pedagogik och ordning och reda. Vad vi tycker oss kunna se nu är att det i vissa av formationerna uppstår motsägelser.

När kunskap ses som betyg och fostran ses som ordning och reda finns det ingen konflikt mellan nodalpunkterna, men som vi har nämnt ovan är ordning och reda inte i fas med läroplanen som lägger fokus på värdegrunden. Det är nu motsägelsen uppstår, kunskap i termer av betyg kommer att kämpa mot fostran som värdegrund.

Betygen fokuserar inte på värdegrunden, eftersom värdegrunden inte är ett eget ämne och i mycket liten utsträckning går att finna i befintliga betygskriterier. Betyg ges på kursplaneämnen. De skriftliga och muntliga proven är det främsta sättet för lärarna att mäta elevernas kunskaper och sätta betyg på dem. De skriftliga proven

lämnar dock inte mycket utrymme för längre och analyserande frågor. I stället fokuserar de på fakta. (Zackari & Modigh 2000, s. 82)

Synen på kunskap i relation till betyg som mätbar medför då att det enda sättet att tala om värdegrunden blir just som ett ämne i sig. Detta går emot tanken med själva värdegrunden då den reduceras till information och inte genomsyrar all praktik.

Värdegrunden blir "kunskaps- och värdeförmedling" på avsatt undervisningstid. (Zackari & Modigh 2000, s.57)

Kunskapssynen får konsekvensen att förhållanden vänds upp och ned. Då värdegrunden tidigare var tänkt just som en värde grund som skolans praktiker bygger på, blir den nu underordnad betygbegreppet och fokus försvinner från den.

Betygen är fortfarande den enda form av belöning som barn och unga får. Detta belöningsystem får konsekvenser för elevernas synsätt på vilken kunskap och kompetens som är "viktig". Eftersom eleverna inte får betyg på värdegrunden, är dess status låg. (Zackari & Modigh 2000, s.83)

Som ett avslutande steg eller tillägg till diskursanalysen kan man för att visa på alternativ till förståelsen av nodalpunkterna föra in kritisk pedagogik i diskursen som då kommer att ändra betydelsen av kunskap. Den kommer på så sätt också att påverka de olika betydelseerna hos fostran.

Transformativ omvärdering

Den transformativa omvärderingen handlar om att visa på alternativa sätt att beskriva det som existerar och presentera möjliga förändringar. Detta kan ske på olika sätt, man kan göra det på fältet vid skapandet av empirin, eller som vi har valt att göra i redovisningen av forskningen, tanken är att skapa förändringar, men faran finns alltid att hamna i asymmetriska maktförhållanden genom att forskaren har en privilegierad position. Det finns också en fara i att sådana beskrivningar tenderar att bli utopiska profetior. Det kan därför vara önskvärt att inte beskriva den önskvärda förändringen allt för extensivt och ingående (jfr. Alvesson & Deetz 2004). Det är här lockande att referera till Marx soppsköksmetafor men det får finnas något stopp på eländet.

D4: Sen tror jag att det finns lärare som kan koppla till sånt här som demokrati, jämställdhet, jämlikhet eller vad det nu det är, och försöker hitta hela tiden praktiska exempel

D4: som sagt demokrati är väldigt lätt att säga, men det är inte så lätt att göra.

D4: Personligen så tycker jag att det bästa är att ha så varierat som möjligt, så att eleverna har, om man är duktig på olika saker, men alla har en chans. Vi har en del elever som har svårt att skriva, men som är väldigt duktiga muntligt, men dom har inte tålamod eller orkar inte, eller har svårt att koncentrera sig så dom skriver inte så som skriver bara det och går inte tillräckligt på djupet, därför tror jag det är viktigt. Sen vet jag att är väldigt tidskrävande och sen ska man skriva ner precis vad man sagt, inte vad dom sagt men man ska bedöma det, det är inte så lätt alltid

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd [för Samhällskunskap C]

Eleven analyserar en samhällsfrågas konsekvenser ur ett individ-, grupp- och samhällsperspektiv samt diskuterar hur värderingar och urval av fakta avgör konsekvenser för handlandet. (Skolverket 2000)

*”Lärare” använder sig av betyg och rädslan för att misslyckas för att knåda de ungas hjärnor till dess de förlorat varje gnutta fantasi de en gång kan ha haft. Detta är en farlig situation som är inte lätt att göra något åt men jag förstår inte hur en rationalistisk metodologi skulle kunna vara till någon hjälp. Vad mig anbelangar är det första och mest tvingande problemet att lösgöra utbildningen ur de ”professionella utbildarnas” grepp. Tvånget med betyg, konkurrens och skrivningar måste bort och **man måste också skilja inlärningsprocessen från förberedelserna för ett visst yrke.** (Feyerabend 2000, s.149)*

Tanken med den transformativa omvärderingen är här att visa hur en alternativ betydelse hos nodalpunkten kunskap skulle överensstämna bättre med fostran i betydelsen värdegrund och på så sätt leda till att ett demokratiskt perspektiv skulle kunna genomsyra hela skolan. Här är det läge att återigen påpeka att man kan tala om andra men inte för dem. Vi vill inte ställa oss över någon och säga att vårt alternativ är bättre, utan snarare visa på möjliga alternativ som man kan ta ställning till. Som vi har försökt visa ovan finns det en motsägelse i diskursen, vilken vi hävdar skapar problem i relationen mellan skola och demokrati. Tanken vi har är att föra in den kritiska pedagogiken från det diskursiva fältet och göra den till ett moment i diskursen för att skapa en förskjutning av begreppet kunskap bort från betyg, utvärdering och urval. Detta ska inte ses som ett avfärdande av betyg, utan snarare som en utgångspunkt för en diskussion om betygens dolda verkningar. Vi tror att den kritiska pedagogiken har potential att fungera som en antagonist till betygen och ligga till grund för en demokratisk diskussion.

Som vi ser på den kritiska pedagogiken så kan den fungera som moment till både nodalpunkten kunskap och nodalpunkten fostran. Den kan så att säga överbrygga de motsättningar som verkar finnas mellan kunskap och fostran. Då den kritiska pedagogiken hela tiden vill problematisera kunskapens subjektiva och värdeladdade karaktär, samtidigt som den ser kunskap som en förutsättning för en förståelse av värdegrunden, blir kunskap och fostran svåra att skilja från varandra.

8. Reflektioner kring uppsatsen

Tanken med att avsluta uppsatser med en diskussion handlar ofta om att problematisera uppsatsens innehåll. Ibland ser man även saker som metoddiskussion, vi har sett det som önskvärt att försöka diskutera och problematisera genomgående i hela vår uppsats. Ibland har vi också hört saker som att diskussionen kan föra lite friare och lite mer subjektiva resonemang. Vår uppsats är av skäl som vi redovisat, med nödvändighet genomgående subjektiv. Vi har här valt att försöka diskutera uppsatsen som helhet, något som kan vara svårt att göra under uppsatsens gång. Vi ska också försöka att vara lite självkritiska.

Vi har genomgående sett det som nödvändigt att ta upp en mängd ontologiska, epistemologiska, metodologiska och teoretiska perspektiv. Vår strävan har på något sätt varit att försöka positionera oss. Vi har heller inte velat kopiera ett perspektiv rakt av. Detta har lett till att vi i vårt uppsatsskrivande har använt en mängd teorier och perspektiv för inspiration. Ibland har vi också, för att använda en metafor från hip-hopen, *samplat* element i teorier. Precis som rapartisten använder beats från gamla plattor och lägger på nya instrument och rappar över det och på så sätt ger de gamla låtarna en ny innebörd genom en ny kontext, har vi samplat teorier, skrivit till våra egna uppfattningar, vår empiri och gett teorierna en ny mening i en ny kontext.

Vi anser att ett mål för all forskning bör vara att den ska vara nyskapande, detta är naturligtvis mycket svårt. Det är svårt att tänka originellt och fortfarande behålla sans och balans. I brist på originalitet kan man trösta sig med att ingen uppsats är den andra lik och att man i varje fall kan bidra till mångfalden.

En fråga som är bra att ställa sig är om man kunde ha genomfört uppsatsen på något annat sätt, kunde ett annat teoretiskt perspektiv ha berättat en annan historia som kanske hade varit mer intressant, mer relevant eller varför inte roligare att läsa. Svaret på den frågan blir ett mycket bestämt kanske. Det måste göras för att vi ska få reda på det.

Ett problem som vi ser är att vår uppsats är relativt spretig, detta är naturligtvis inte bra, men det kan försvaras med att det finns skäl att försöka att undersöka och se hur saker hänger samman, ibland vill man diskutera och analysera spretiga fenomen. Vidare tror vi också att detta spretande kan fungera på ett sätt som skapar genomsynlighet, att det så att säga ger en inblick i hur vi har tänkt.

Den främsta kritik vill rikta mot oss själva är att vi har samtalat med lärare och rektor i vårt skapande av empiri. Givetvis hade det varit mycket önskvärt att samtala med elever om deras uppfattning om demokratin i skolan, deras röster är i högsta grad relevanta. Detta skulle kunna vara en utgångspunkt för vidare forskning, man skulle till exempel kunna ha fokusgruppdiskussioner och genom dessa skapa möjligheter för en dialog och väcka tankar, i idealfallet skulle man kunna föra den transformativa omvärderingen ut på fältet. Motivet till att vi har intervjuat lärare och rektor är att vi tror att de har en över tid konsoliderad kunskap och att vi skulle få en rikare empiri genom färre samtal, som vanligt ursäktas forskningsurval med tidsbrist. Det kan också nämnas att det är mer etiskt problematiskt att skapa empirin tillsammans med barn eller ungdomar, dock inte så att det inte går att genomföra. Ett annat förslag på framtida forskning skulle kunna vara att genomföra en genealogisk studie av det svenska betygssystemet, hur det har uppstått och till vilka vetenskapliga traditioner det har kopplingar till.

Andra frågor som man kan ställa sig är om vi har gått för långt i att väva in egna åsikter i uppsatsen. Borde vi låta empirin tala mer för sig själv? Kan det å andra sidan vara så att vi är för fega, skulle vi ha argumenterat hårdare mot betygen? Till slut är detta på något sätt en fråga om tycke och smak.

Här kan det vara läge att försöka utvärdera huruvida vi har lyckats svara på våra frågeställningar. Vi tycker att vi har gett vårt svar på dem, men andra hade förmodligen svarat annorlunda. Hade vi använt andra teorier eller metoder hade svaret naturligtvis blivit annorlunda. Vi kan inte nog trycka på att det är våra svar, vi vill betrakta dem som en utgångspunkt för en diskussion.

Som vi diskuterat i vårt syfte är det inte helt tydligt vilken roll en uppsats på denna nivå spelar. Antingen är syftet främst att producera någon form av vetenskap eller så är det främst att lära sig göra detta. Förmodligen är det en kombination. Även om vår uppsats kan uppfattas som banal, har vi ibland tyckt att det har varit lite klurigt att sätta sig in i och förstå olika texter. Vi har i dessa fall låtit vår nyfikenhet och vilja att utforska och lära få företräde framför krav på vetenskaplig stringens, målet har dock varit att kombinera dessa aspekter. I de fall vi har tagit vatten över våra huvuden hoppas vi att denna erfarenhet ska leda till nytt lärande.

Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2004). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, Donald (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Trelleborg: Lieber.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Cherryholmes, Cleo (1999). *Power and Criticism*. New York: Teachers Collage Press.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). The Dicipline and Practice of Qualitative Research (s. 1-32) i Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, John (2002). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Feyerabend, Paul (2000). *Mot metodtvånget*. Lund: Arkiv.
- Fontana, Andrea & Frey, James H. (2000) The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text (s. 645-672) i Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foucault, Michael (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.
- Geuss, Raymond (2001). *The Idea of a Critical Theory. Habermas & the Frankfurt School*. Cambridge: Cambrigde University Press.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1999). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Giroux, Henry A. (1992). Literacy, pedagogy and the politics of difference. *College Literature*. vol. 19:1. ss 1-12.
- Hakelius, Johan. (2005) Krönika aftonbladet.
<http://www.aftonbladet.se/vss/nyheter/story/0,2789,643644,00.html> (tillgänglig den 18 maj 2005).
- Held, David (2002) *Demokratimodeller*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, Steinar (2002). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leijonborg, Lars, Björcklund, Jan & Nilsson, Ulf (2005). *Lägg ned Lärarhögskolan och satsa på universiteten*. DN debatt.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=392914&previousRenderType=1> (tillgänglig den 18 maj 2005).

- Lpf 94 (1994). *Skolverket: 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*.
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=259> (tillgänglig den 19 maj 2005).
- Madriz, Esther (2000) Focus Groups in Feminist Research (s. 835-851) i Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- McLaren, Peter (1998). *Life in schools*. New York: Longman.
- McLaren, Peter & Kincheloe, Joe L. (2000) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research (s. 279-314) i Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pagrotsky, Leif (2005:1). *Jag accepterar inte de låga kraven på lärarstudenter*. DN debatt.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=392535&previousRenderType=1>
(tillgänglig 18 maj 2005).
- Pagrotsky, Leif (2005:2). *Alltför höga friskolebetyg driver fram antagningsprov*. DN debatt.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=406299&previousRenderType=1>
(tillgänglig 18 maj 2005).
- Platon (2001). *Skrifter, Bok 2*. Stockholm: Atlantis.
- Premfors, Rune (2002). *Den starka demokratin*. Stockholm: Atlas.
- Rorty, Richard (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Sigurdson, Ola (1995). *Det rätta eller det goda? Om liberalism, kommunitarism, postmodernism och demokratisk fostran i Lpo 94*. Rapport nr 1995:06. Institutionen för pedagogik: Göteborgs universitet.
- Sjøberg, Svein. (2005) TIMSS och PISA bricker i det politiska spelet. I *Pedagogiska Magasinet*. nr 2 maj, ss. 10-19.
- Skolverket. (2000). *Betygskriterier SH1203 - Samhällskunskap C*. <http://www.skolverket.se>.
(tillgänglig den 19 maj 2005).
- Smithmier, Angela (1996). *The "Double Bind" of Re-presentation*. Paper presented at the Qualitative Research in Education Conference (St. Paul, MN, June 1996).
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, Torsten (2000). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Wikström, Christina (2005). *Criterion-Referenced Measurement of Educational Evaluation and Selection*. Diss. Umeå: Umeå University, Department of Educational Measurement.
<http://www.diva-portal.org/umu/theses/abstract.xsql?dbid=492>. (tillgänglig den 6 juni 2005)

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2002). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wolin, Sheldon S. (1990). Democracy in the Discourse of Postmodernism. *Social Research*. vol. 57:1, ss. 5-31.

Xerxes (2005). *Xerxes: Examensarbeten i fulltext från Lunds universitet*.
<http://www.pedagog.lu.se>. (tillgänglig den 18 maj 2005).

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000) *Värdegrundsboken*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.

Åsberg, Rodney. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. vol. 6:4, ss. 270-292.

Bilaga 1: Underlag för första samtalet

- Projekt på skolan
- Tolkning av styrdokument

- Undervisning i ämnet demokrati
- Demokratisk praktik på skolan
- Fostran till demokratisk medborgare

Bilaga 2: Underlag för samtal två och tre

- Projekt på skolan
- Tolkning av styrdokument

- Undervisning i ämnet demokrati
 - Rollspel
- Demokratisk praktik på skolan
- Fostran till demokratisk medborgare

Betyg

- Rättssäkerhet
- Lärarnas suveränitet, överklagning
- Central styrning kontra lokal tradition
- Konsekvenser i klassrumssituationen
- Broady
- Mätning