SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA (SÖDERTÖRN UNIVERSITY)

södertörns högskola
SÖDERTÖRN UNIVERSITY

ÅSA BRUMARK

Ombytta roller eller skoldemokratins dilemma

WORKING PAPER 2010:2

Ombytta roller eller skoldemokratins dilemma

Åsa Brumark [1]

Bakgrund och syfte

I inledningen till avhandlingen ”Sammanträdet som talsituation” från 1971 motiveras studiet av sammanträdet som kommunikativ verksamhetsform bland annat genom att visa på dess betydelse för elevdemokratin i framtidens skola.

> ”Sammanträdet kommer att få en framskjuten plats i skolans undervisning genom att grupparbeten blir en allt vanligare och genom att skoldemokratin införs. Undervisningen i muntlig framställning kan därför komma att knytas an till denna talsituation. Vissa resultat av undersökningar av sammanträdesspråk kan alltså få pedagogisk betydelse.” (Einarsson 1971)

Sammanträdet som talsituation har mycket gemensamt med vissa typer av pedagogisk verksamhet, framför allt lärarledd så kallad plenarundervisning. Men ett sammanträde mellan vuxna i institutionella sammanhang skiljer sig som kommunikativ verksamhetsform på viktiga punkter från de flesta typer av pedagogisk verksamhet, till exempel genom andra verksamhets- och diskursroller och en annan typ av rollasymmetri. I den här artikeln ämnar vi presentera en studie av en speciell typ av ”sammanträde” i pedagogisk kontext, nämligen klassrådsmötet. Studien behandlar klassrådsmötet som deliberativ kommunikativ verksamhet i den obligatoriska skolan, med fokus framför allt på de roller som elever och lärare konstruerar under en klassrådsdiskussion.

Enligt skollagen från 1985 och läroplanerna från 1980 ska klassrådsmötet introduceras under lågstadiet och därefter återkomma som obligatoriskt inslag en gång i veckan genom alla årskurser i de obligatoriska såväl som i de fria skolformerna (Lgr80; Gymnasieförordningen 4 Kap, § 3-4, 1985). I sin rapport från år 2000 understryker också Skolverket att en ”grundval för arbetet med demokratisk struktur i form av representativ demokrati är klassrådet”. Klassrådet är alltså ett uttryck för formell demokrati i skolan (Gerrevall 2003) med uppgift att ge eleverna inflytande över sin skolvardag genom att göra dem delaktiga i processer och beslut som gäller skolans aktiviteter. Men i ett vidare perspektiv är avsikten med klassrådsdiskussioner att främja elevernas utveckling som demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare (Englund 1986, 1999). Därutöver har klassrådsmötet även den viktiga uppgiften att förbereda eleverna för medborgarrollen och vuxenlivets deltagande i diskursiva demokratiska former såsom olika typer av möten. Detta sker bland annat genom att formella regler tränas och genom att ordförande, sekreterare och justerare utses bland eleverna, som i dessa roller får uppgiften att fastslå agenda samt öppna och avsluta mötet och så vidare genom formaliserade fraser. En lärare är vanligen närvarande som deltagare men ska normalt endast ingripa vid behov av förklaringar, tillrättalägganden eller som stöd för ordföranden vid återupprättande av ordningen.

På senare år har emellertid frågan väckts bland elever och lärare såväl som bland forskare om klassrådsmötena verkligen leder till ökad demokrati vare sig i eller utanför klassrummet (Danell et al 2000; Modigh 2000). Visserligen ger enkäter bland skolelever sällan entydiga svar på grund av beroendeställning och tidsbrist hos de tillfrågade men observationer tyder på att förhållandevis få elever på allvar engagerar sig i till exempel klassrådsmöten, framför allt på högre stadier (Modigh 2000). Man har också ifrågasatt om de frågor som tas upp i klassråden verkligen ger eleverna ett reellt inflytande.

[1] Artikeln bygger delvis på resultaten från en C-uppsats, skriven av Beatrice Thulin (2007)

Tidigare forskning av klassrumsaktiviteter har, som påpekats av Liljestrand 2002, vanligen behandlat så kallad plenarundervisning och beskrivit verksamheten som starkt lärarcentrerad efter mönstret initiativ – svar – utvärdering. I takt med ett ökat fokus på elevinflytande under de två senaste decennierna har elevernas medverkan och interaktion med läraren kommit att uppmärksammas allt mer (Lindblad & Sahlström 2001, se vidare Liljestrand 2002). Framför allt har man då intresserat sig för andra typer av undervisningssituationer, till exempel elevstyrda grupparbeten och diskussionsinslag i lärarledd hel- eller delklassundervisning (Liljestrand 2002; jämför Tholander 2005). Men medan elevers medverkan i undervisning i diskussionsform är väl utforskad finns fortfarande relativt få empiriska studier av andra elevstyrda verksamheter såsom klassråd och elevråd. Några nyligen publicerade undersökningar av klassrådsmöten på grundskolans högstadium visar dock på en rad problem, både från elevdemokratisk och från pedagogisk synvinkel.

En explorativ studie av klassråd under årskurs 9 visar till exempel att klassrådsdiskussionen med sin formella struktur beträffande ramar och språk kan innebära en konflikt mellan normsystem. Eleverna försätts i en situation som upplevs som främmande, antingen för att de ännu inte behärskar eller helt enkelt inte accepterar det formaliserade genomförandet av mötet. Om vissa elever inte kan se poängen med att delta i diskussioner i sammanträdesform och upplever dem som ytterligare ett uttryck för vuxenvärldens maktutövning kan detta leda till positionering, normbrott och en maktkamp olika elevgrupper emellan vilket bidrar till att förstärka den sociala segregation som uppstår redan i skolan. Man kan alltså ifrågasätta om klassrådet verkligen fungerar som en demokratifrämjande aktivitet enligt skolmyndigheternas intentioner (Brumark 2006).

Samma material som i studien ovan låg även till grund för en sociolingvistisk undersökning av klassrådsmöten i två högstadieklasser i Stockholms innerstad och tre från förortsskolor. Resultatet tyder på sociala och genusrelaterade skillnader mellan klasserna. I samtliga klasser producerade pojkarna dubbelt så många diskussionsinlägg som flickorna trots att de var färre till antalet. Vidare förekom sådana inslag som positionering genom regelbrott i form av självutnämningar samt brott mot mötesformens decorum genom utpräglad ”ungdomsdialekt” och svordomar sällan i innerstadsklasserna men desto oftare i förortsklasserna, såväl bland pojkar som bland flickor (Brumark 2007).

Slutsatsen från dessa två studier är att klassrådsmöten fungerar mycket olika på olika skolor och i olika klasser och att de kanske inte alltid främjar vare sig demokratiarbetet eller elevinflytandet i den utsträckning som var avsikten med rekommendationerna i Lgr80. Mot denna bakgrund är det desto mer angeläget att klassrådsdiskussioner görs till föremål för fler noggranna studier. Så till exempel behöver problematiken kring lärares och elevers roller under ett klassrådsmöte lyftas fram. Eleverna förväntas å ena sidan bortse från snävt egocentriska perspektiv för att fungera som ledare för klasskamraterna och å andra sidan acceptera att en klasskamrat övertar lärarens ledande roll under mötet. Läraren ska fortfarande stödja eleverna men måste finna sig i att agera som deltagare och åtminstone tidvis släppa sin roll som den som strukturerar den interaktiva processen och utvärderar inläggen.

Avsikten med artikeln är därför att med utgångspunkt i en nyligen genomförd undersökning problematisera klassrådsmötet som elevstyrd kommunikativ verksamhet i syfte att stärka elevdemokratin i den obligatoriska skolan. Genom verksamhets- och diskursanalys av fem klassrådsmöten i årskurs 9 vill vi identifiera och belysa problem för såväl lärare som elever att inom ramen för klassrådsmötet konstruera andra verksamhets- och diskursroller än som förknippas med den traditionella rollasymmetrin under lärarledda helklasslektioner.

Teoretiska utgångspunkter

Verksamhetsteoriskt, socialkonstruktionistiskt och diskursanalytiskt perspektiv

Eftersom studien belyser en verksamhet inom en starkt traditionsbunden institution där de inblandade aktörerna i delvis nya roller förväntas konstruera en gemensam diskurs har vi utgått från verksamhetsteoretiska, socialkonstruktionistiska och diskursanalytiskt perspektiv. Ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan klassrådsmötet studeras som institutionaliserad potentiellt elevstyrd eller åtminstone elevcentrerad *verksamhet* inom ramen för en pedagogisk praktik. Verksamhetsperspektivet innebär att alla kommunikativa handlingar som ingår i verksamheten måste förstås och beskrivas mot bakgrund av den övergripande verksamheten (Linell 2005; jämför Malmbjer 2008). Kännetecknande för en institutionell verksamhet är vidare en mer eller mindre tydlig strävan mot specifika *mål* på olika nivåer med deletapper som underordnar verksamheten i stadier eller *faser*. Inom pedagogisk verksamhet definieras till exempel de övergripande målen av läroplaner. På mikronivå är lektioner liksom sammanträden indelade i faser med olika delmål. Lärarledda lektioner har ofta strukturen upptaktsfas, genomgångsfas (strukturering), arbetsfas och avslutningsfas (Anward 1983; Sahlström 1999) medan sammanträdets struktur vanligen följer mönstret information, diskussion, beslut som tillsammans bildar en föredragningsdel och en diskussionsdel (Einarsson 1971:14; jämför Milles 2003).

Från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär målstyrningen av verksamheten att alla handlingar i syfte att nå de uppställda målen konstrueras utifrån sociokulturellt förväntade och accepterade mönster. Av tradition inom pedagogisk verksamhet förväntas till exempel en lärare vara den som ställer frågor som eleverna förväntas svara på. Detta gör att motfrågan ”Varför frågar du när du vet svaret” från en elev normalt inte accepteras som svar på en lärarfråga. I mer institutionaliserade och formella verksamheter som sammanträden reglerar sociokulturellt betingade normer och regler för vad som förväntas av ordföranden respektive deltagarna. Målinriktade handlingar inom ett verksamhetssystem förutsätter vidare en sociokulturellt förankrad förtrogenhet med och förmåga hos deltagarna att använda relevanta och produktiva resurser (Säljö 2000). Inom kommunikativa verksamheter som väsentligen bygger på verbalspråklig interaktion utvecklas efter hand en verksamhetsrelaterad *diskurs* av tal- och skriftspråkliga handlingar som deltagarna måsta tillägna sig och sedan lära sig att utnyttja som resurs för att kunna medverka i verksamheten.

Men verksamhetstyp kan vara mer eller mindre renodlad och bestå av flera, kanske konkurrerande verksamheter (jämför Malmbjer 2008). Detta gäller ofta i pedagogiska sammanhang där en verksamhet kan ha flera olika syften. Klassrådsdiskussioner har till exempel dels funktionen att bidra till elevinflytande, dels ge insikter om demokratiskt handlande och dels utveckla det formella kommunikativa register som förknippas med sammanträdet som verksamhet. I verksamhetsteoretiska termer kan klassrådsmötet därför betecknas som en blandning, det vill säga en hybrid, av pedagogisk verksamhet och institutionell mötesverksamhet (se Linell och Thunqvist 2003) där mötesregler och normer för uppträdande förhandlas genom mer eller mindre explicita pedagogiska inslag under verksamhetens gång. En sådan *hybridisering* uppstår ofta som följd av att verksamheter är svagt formaliserade eller har olika delmål eller syften.

Att en verksamhet utvecklas till hybrid kan även innebära att de ramar som styr deltagarnas handlingar och förväntningar på varandras handlingar blir otydliga i konturerna (Linell 2005). Ramarna har alltså betydelse för samtalsdeltagarna både i rollen som lyssnare för att tolka ett yttrande och som talare för att utforma yttrandet mot bakgrund av den existerande ramen. Rambegreppet har använts framför allt i informella samtal men är relevant även i mer formella sammanhang, som till exempel klassrådssituationen. Ett exempel är då läraren bryter ramarna för samspelet med disciplinära åtgärder eller gör kommentarer om klassrådssituationen på metanivå i ett pedagogiskt syfte (framför allt i lägre årskurser).

Till de yttre ramarna för en verksamhet hör en bestämd plats, eller *scen*, till exempel klassrummet som bidrar till att markera klassrådsmötet som en pedagogisk verksamhet, samt olika verksamhetsrelaterade eller diskursiva *deltagarroller* som förknippas med verksamheten, exempelvis rollerna som lärare och elever eller som ordförande och övriga deltagare, eller rollen som överordnad i förhållande till en roll som underordnad (Einarsson 1971:97).

Klassrådsmötet som hybrid av sammanträde och lektion

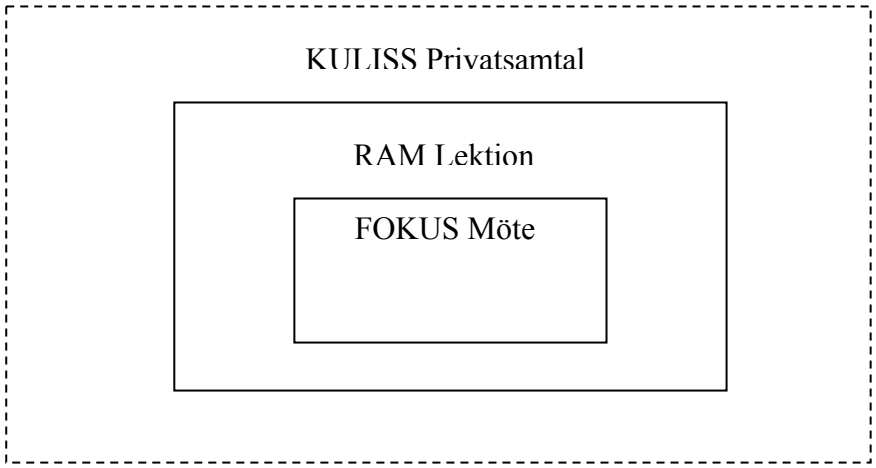
Utifrån ett verksamhetsteoretiskt och socialkonstruktionistiskt synsätt vore det naturligt att tillägnandet av kommunikativa resurser för deltagande i formella möten sker ”situerat” i autentiska miljöer och verksamheter (Linell 2005), på företaget, i fabriken eller för klassrådsmötets vidkommande, i någon av de allmänna lokaler som är avsedda för mötesverksamhet på skolan. Men genom institutionalisering och dekontextualisering under senare delen av 1900-talet har det mesta av inskolningen och lärandet flyttats från den konkreta miljö där det tidigare skedde genom så kallat lärlingskap till speciella pedagogiska institutioner (Säljö 2000). Scenen för klassrådsmötet är därför vanligen det ordinarie klassrummet, till skillnad från elevrådsmötet som brukar hållas i andra lokaler än de där eleverna vanligen vistas under lektionstid, till exempel skolans aula. Placeringen under klassrådsmötet tycks dessutom vara densamma som under vanliga lektioner. Att en lärare är närvarande bidrar till att situationen kan bli mer snarlik den lärarledda helklassundervisningen.

Visserligen genomförs klassrådsmötet efter sammanträdets mall med *agenda* och bestämda *verksamhetsfaser* som styrande resurser och de *verksamhetsrelaterade* rollerna som ordförande, som föredragande (det vill säga inkallad sakkunnig) och som diskussionsdeltagare är kopierade från sammanträdet som verksamhet. Därtill kommer rollen som sekreterare som även kan fungera som föredragande. Men samtidigt kan en observatör konstatera att inslagen av pedagogiska verksamheter – framför allt lärarledda helklasslektioner – är påfallande. När det formella sammanträdet flyttar över till klassrummet påverkas nämligen inte bara mötets struktur utan även iscensättning, rollgestaltning och genomförande av den pedagogiska ramen. I de flesta ”vanliga” pedagogiska situationer leds verksamheten mer eller mindre explicit av en lärare. Under klassrådsmötet däremot är det vanligen en elev som i rollen som ordförande leder mötet, vilket bland annat innebär att öppna mötet, presentera dagordning, be om förslag, fördela ordet och upprätthålla disciplinen. De ledande, strukturerande och disciplinerande diskursiva funktionerna ingår således både i rollen som ordförande under ett möte och i lärarrollen. Ordföranden förväntas dock inte agera ”läromästare” i samma bemärkelse som läraren gör i den pedagogiska situationen utan uppgiften är snarare att fördela ordet och på ett demokratiskt sätt föra mötet framåt till beslut genom omröstning eller enhällighet. De övriga eleverna ska fungera som deltagare och bistå ordföranden fram till beslut genom diskussioner och omröstningar. De kan också föra fram uppgifter genom att vara föredragande till exempel i egenskap av elevrådsrepresentant. Lärarens huvudsakliga roll är att agera deltagare men även vara ett stöd som sakkunnig i frågor där eleverna saknar tillräckliga kunskaper. Samtidigt vilar ett implicit ansvar för att verksamheten genomförs efter reglerna på läraren som i idealfallet fungerar som ”guide” för elevernas deltagande i mötet (Rogoff 2003). Klassrådsmötets struktur bryts därför regelbundet av en pedagogisk metadiskurs, mer eller mindre ofta beroende på hur väl inskolade/anpassade eleverna är. Vid ett klassråd lämnar läraren alltså tillfälligt ifrån sig sitt ledarskap till en elev som agerar ordförande med läraren och övriga elever som mötesdeltagare. Det blir därmed – åtminstone skenbart – en förskjutning av den verksamhetsrelaterade makten eftersom läraren som mötesdeltagare förlorar en del av sin auktoritet, inte bara till den elev som har funktionen som ordförande utan även till de övriga eleverna i klassen.

Material och metod

Det material som ligger till grund för undersökningen som artikeln bygger på ingår i projektet *På väg mot medborgarrollen*, vid Södertörns högskola[2] och består av transkriberade videoinspelningar av klassrådsmöten i fem klasser i årskurs 9 från fyra olika skolor i Storstockholm. Klassrådsmötena är videofilmade i sin helhet med två kameror, en vid katedern och en längst bak. Klassernas storlek varierar mellan 14 och 25 elever och inspelningarna är mellan 25 och 51minuter långa.

De inspelade klassrådsmötena har transkriberats i sin helhet och delar av videomaterialet med tecken på otydlig rollfördelning, osäkerhet i genomförandet av kärnverksamheten och konflikter mellan lärare och elever eller mellan eleverna sinsemellan har noterats noggrannare enligt modifierad CA-metod (se Schegloff 2007 samt Hutchby och Wooffitt 1998; Tholander 2005, se transkriptionsnyckel i bilaga 1). Efter identifikation av elevers och lärares bidrag i form av samtalsturer[3] (se Schegloff 2007) har materialet genomgått verksamhetsanalys för att synliggöra olika typer och faser av verksamheter, diskursanalys för att urskilja olika diskurser och samtalsanalys för att tillåta ett noggrannare etnometodologiskt närstudium av klassråden. Genom verksamhetsanalysen (Linell 2005; Malmbjer 2008) har två huvudsakliga verksamhetstyper med delvis olika mål eller huvudfunktioner avgränsats, nämligen den pedagogiska *ramen* med fostran och kommunikationsträning som övergripande mål och kärnverksamheten, ”sammanträdet”, som står i *fokus* med elevdemokratiska mål som diskussion och överläggning kring för eleverna angelägna skolrelaterade frågor. Till dessa två verksamhetstyper som orienterar mot verksamhetsspecifika mål som är gemensamma för deltagarna kommer ytterligare en, nämligen privatsamtal elever sinsemellan kring personliga ämnen. Dessa privatsamtal sker oftast dämpat i bakgrunden men bildar en ljudkuliss av oavbrutet sorl (se figur 1).



Figur 1. Verksamhetstyper under ett klassrådsmöte

Genom diskursanalys (DA, se till exempel Coulthardt 1985; Anward 1983; Fairclough 1992) av den inramande och den fokuserade verksamheten har två huvudsakliga basdiskurser med delvis olika huvudfunktioner, en pedagogisk och en deliberativ, urskiljts (se figur 2). Utgångspunkten för analysen har varit att kärnverksamheten under det som på schemat rubriceras som ”klassrådsmöte” består av ett regelrätt sammanträde med de olika faser som brukar räknas till sammanträdesformen (Einarsson 1971; Milles 2003; jämför Malmbjer 2008).

[2] Projektet finansierades av Östersjöstiftelsen och avrapporterades 2006

[3] Avbrutna, icke identifierbara, fragmentariska eller rent återkopplande turenheter räknades inte

Merparten av mötets faser förväntades därmed utgöra mötesrelaterad deliberativ basdiskurs, det vill säga ha funktionen att överlägga kring de punkter som anges på agendan. Men eftersom mötet sker under en lektionstimme i ordinarie klassrum kan undervisningsverksamhet, det vill säga ”lektion”, sägas utgöra en pedagogisk ram för vad som sker under den avsatta tiden. Detta innebär inslag av lärarledda lektionsliknande sekvenser framför allt i början och i slutet av klassrådsmötet men även inskjutna lärarinitierade metadiskursiva sekvenser av undervisande karaktär vid behov under mötets gång. Vissa talhandlingsfunktioner, nämligen strukturerande, informativa, processreglerande och korrigerande återfinns i båda diskurserna, dock med lärare respektive elever som aktörer.

De två diskurserna bestående av elevers och lärares kommunikativa bidrag har därefter delats in diskursiva sekvenser och talhandlingar baserade på innehåll (topiker) och delfunktioner (jämför episoder i Malmbjer 2008). En diskursiv sekvens kan utgöras av en eller flera två- eller treledade replikskiften bestående av initiativ och respons eventuellt följt av en uppföljning. Det som håller samman replikskiftena till diskursiva sekvenser är att deltagarna genom de ingående bidragen orienterar mot en huvudsaklig topik. De olika verksamhetsfaserna kan bestå av en eller flera sådana diskursiva sekvenser.

Verksamhet	Diskurs		
	Basdiskurs	*Diskursiva funktioner*	*Metadiskurs*
Lektion	*pedagogisk*	strukturerande instruerande informerande processreglerande	utvärderande korrigerande
Möte	*deliberativ*	strukturerande informerande delibererande processreglerande	procedurreglerande korrigerande

Figur 2. Diskursiva funktioner (talhandlingar) under ett klassrådsmöte

Klassrådsmötets deliberativa basdiskurs innebär alltså att elever och lärare iscensätter ett formellt samspel med andra rutiner och roller än vad som normalt är fallet i klassrummet. En elev ska axla rollen som ledare för klasskamraterna och överta lärarens ledande roll under klassrådsmötet. De övriga eleverna ska agera mötesdeltagare och släppa snävt egocentriska perspektiv som kan ge upphov till samtal om privata problem med bänkkamraten för inlägg på mer generell nivå i den gemensamma diskussionen. Även läraren ska enligt klassrådsmötets regler finna sig i rollen som deltagare eller föredragande och åtminstone tidvis släppa sin verksamhetsroll som ledare eller sin diskursiva roll som den som strukturerar den interaktiva processen eller utvärderar eller korrigerar inläggen. För att lyfta fram hur elever och lärare konstruerar sina respektive verksamhets- och diskursroller har delar av materialet analyserats noggrannare genom ett etnometodologiskt närstudium enligt CA-modell från ett deltagarperspektiv (”nerifrån och upp”).

Analys av fem klassrådsdiskussioner

Lärares och elevers verksamhets- och diskursroller under klassrådsmötet
Här presenteras dels de kvantitativa resultaten från verksamhets- och diskursanalyserna av elevers och lärares bidrag till klassrådsdiskussionerna och dels analyserna enligt CA-modell av några diskurssekvenser med exempel på lärares och elevers konstruktion av sina respektive roller. Lärarens verksamhetsroll i undervisning går normalt ut på att organisera och ansvara för verksamhetens progression, vilket implicerar en strukturerande och processreglerande diskursiv roll, framför allt i inledningar och övergångar mellan olika lektionsfaser. Under de fem klassrådsmötena förväntades därför strukturerande lärarinslag uppträda framför allt i den inledande pedagogiska ramen. Som framgår av tabell 1, förekom dock lärarstrukturering i pedagogisk basdiskurs endast i klass 9a och 9e.

Tabell 1. Andelar bidrag (turer) från lärare (L) och elever (E) i verksamhetstyper och -faser

	Klass									
Verksamhet	9a		9b		9c		9d		9e	
Fas	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E
Ram										
Inleda	2	1	0	0	0	0	0	0	2	2
Fokus										
Förbereda/ Öppna	1	16	15	1	1	7	13	51	2	26
%	*6*	*94*	*94*	*6*	*13*	*87*	*20*	*80*	*8*	*92*
Föredraga/ Diskutera	35	260	89	224	27	373	22	272	20	32
%	*12*	*88*	*28*	*72*	*9*	*91*	*7*	*93*	*39*	*61*
Rösta/ Besluta/ Avsluta	0	9	0	0	1	10	2	21	4	20
Summa	38	286	104	225	29	390	35	316	28	90
%	*11*	*89*	*32*	*68*	*7*	*93*	*10*	*90*	*24*	*74*

Excerpt (1) visar exempel på hur läraren i den pedagogiska ramen överlämnar ledarskapet till den elev som ska agera ordförande. Ordföranden (Of) sitter redan vid katedern och sekreteraren (Sf) skriver dagordningen på tavlan då läraren genom den inledande repliken markerar övergången till kärnverksamheten. Läraren passar också på att ge instruktioner till eleverna hur man beter sig under ett möte. Men eftersom det inte hörsammas trots sekreterarens försök att äska tystnad, riktar läraren in sig på den mest högljudda pojken K med en förmaning. Ramen innehåller alltså tre typiska lärartalhandlingar, strukturering (tur 1), instruktion (senare delen av tur 2) och korrigering (tur 6).

(1)
Klass 9a[4]

1. L: *då tänker jag lämna över de här till→*
2. Sf: [klass]råd
3. L: [till nåt] klassråd ja så får ni säga till om ni vill bli av me mej (.) men ja *skulle vilja uppmana er att vara så tysta som möjligt*
4. Of: jaa:: (.) e alla klara?
   MUMMEL
5. Sf: sschhh!
6. L: *K, den kommentaren vill ja inte höra*
7. Ep: nä:
   MUMMEL

Den inramande bestämningen ”nåt” framför ”klassråd” kan möjligen vara ett omedvetet uttryck för lärarens inställning till den elevstyrda verksamheten. Även i 9b strukturerar läraren verksamheten i början av lektionen men här sker det inte i en pedagogisk ram utan under den förberedande delen av själva mötet där sekreterare utses. Excerpt (2) illustrerar hur läraren förbereder mötet (tur 1 och 3) genom att själv utse ny sekreterare (Sf) istället för ordinarie (Sp). Därefter uppmanar hon (genom det modala ”får”) den manlige ordföranden att öppna mötet (tur 4). Sedan styr läraren med instruktioner hur ordföranden ska fortsätta process- och procedurregleringen genom hela mötet (som exempelvis tur 10 och 11 i det ihopklippta excerptet). Ordföranden följer instruktionerna och imiterar till och med lärarens inramning genom diskurspartikeln ”okej” (ett exempel återfinns i tur 7). Läraren avslutar också mötet i ordförandens ställe (tur 14).

(2)
Klass 9b

1. L: *okej, ”Sp var är han?*
2. Op: han har försovit sig
3. L: *okej då får vi göra så här att→* PAUS *då får ”Sf” vara sekreterar.*
   ((Läraren ger den kvinnliga eleven papper och penna.))
4. L: *”Op”, (.) då får du börja och öppna mötet↓*
5. Op: (hh) ((*Lång suck)) okej, mötet öppnas och information från ”L” kommer nu↓
6. L: mmm. okej, (.) jag ska börja med att informera om vad som händer /…/

   ((L fortsätter med information varefter Op tar vid))

7. Op: okej, vi har inte varit på något elevråd, tror jag, neeej. Jag tror att ”Sp1” har sakerna *(protokollet) och så är han är inte här.
8. L: okej, han kanske kommer snart då?
9. Op: [jaaa.]

[4] Av hänsyn till deltagarnas integritet markeras samtalsturerna i presenterade transkript med Ep1-N för pojkar, och Ef2-N för flickor. Ordföranden betecknas som Op om pojke och Of om flicka. Sekreteraren betecknas som Sp om pojke och Sf om flicka. Vidare betecknas kvinnlig lärare som Lk och manlig som Lm. När deltagarna hänvisar till personer som inte närvarar har dessa försetts med fingerade namn.

10. L: *vi kan ta och gå vidare till nästa↓*

((Efter diskussion kring studiebesök och klassresa summerar läraren))

11. L: *mmm. (.) jaa /…/ okej, men då vart det klart med den dära' skolresan (.) det var nästa punkt. (.) "Op"*

12. Op: skoltröjan, "Ef4". (.) öööö, har du gjort nå't?

(Ytterligare några frågor från dagordningen tas upp varefter läraren avslutar mötet.)

13. Op: övrigt. (.) är det nå'n som vill säga nå't?

14. L: *nähee då får vi tacka för idag* och så å sen får ni gå till SO- och NO-lektionen↓

I 9b styr läraren alltså i ordförandens ställe både inledning och övergångar mellan olika frågor. I övriga klasser, framför allt i 9c, stöttar läraren ordföranden endast sporadiskt vid behov. Andelen strukturerande och procedurreglerande bidrag till den deliberativa basdiskursen från lärarnas sida varierade dock avsevärt (se tabell 2).

Tabell 2. Lärare (L) och elevers (E) andelar talhandlingar/diskursiva funktioner

	Klass									
	9a		9b		9c		9d		9e	
Talhandlingar	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E
strukturerande	3	16	14	5	1	7	2	6	1	5
%	*16*	*84*	*74*	*26*	*13*	*87*	*25*	*75*	*17*	*83*
procedurreglerande	3	34	13	3	1	65	8	45	3	21
%	*8*	*92*	*81*	*19*	*2*	*98*	*15*	*85*	*13*	*87*
processreglerande	9	51	25	65	1	65	2	47	6	12
%	*15*	*85*	*24*	*76*	*2*	*98*	*4*	*96*	*34*	*66*
informerande	22	120	51	119	15	116	16	141	11	12
%	*16*	*84*	*30*	*70*	*12*	*88*	*10*	*90*	*48*	*52*
delibererande	0	52	2	19	10	122	0	42	0	27
%	*0*	*100*	*10*	*90*	*8*	*92*	*0*	*100*	*0*	*100*
instruerande	2	0	6	0	0	0	2	0	1	0
korrigerande	1	12	3	6	1	4	5	21	6	11
%	*8*	*92*	*33*	*67*	*20*	*80*	*19*	*81*	*35*	*65*

Lärarstyrning av mötet genom processreglerare framstod som mest påtagligt i 9b och 9e, liksom i viss mån i 9a, där läraren krävde förtydliganden av information medan detta sköttes helt av eleverna i klass 9c och 9d.

Andelen lärarbidrag i rollen som föredragande expert eller informatör varierade också – lärarinformation förekom mest i de mer lärarstyrda klasserna 9b och 9e. I de övriga klasserna accepterar lärarna oftare rollen som övrig deltagare och som föredragande eller informatör.

Ibland ber eleverna själva om information, som i excerpt (3) här nedan, där läraren 9c tillfrågas i början av mötet om han vill ha en punkt för information.

(3)
Klass 9c

1. Of : +vare: nån+ info från lärarna? ↑
2. Ef1: >°men va stå vi°<
3. *L: ja om ni vill ha de som punkt så °ha ja de°↓*
4. Of: °okej°
   [SKRATT]
5. *Sf: *°ja om ni absolut måste ha de (.) >då kan vi ta< °**
6. Of: +då ta vi å+ (.) +>kan alla godkänna att vi ska öppna mötet<+?
   (rycker på axlarna)
7. Fler: +Ja+
8. Of: (knackar whiteboardpennan två gånger formellt i bordet)

Läraren svarar här i tur 3 på ordförandens direkta fråga men tycks genom inskjuten villkorssats (”om ni vill ha det”) vilja markera att han respekterar eleven som ordförande av klassrådet och därmed underordnar sig i rollen som föredragande deltagare. Vår tolkning av skrattet efter den fjärde repliken är att det uppenbara maktskiftet där läraren lämnar över makten till eleven/ordföranden upplevs som lite främmande (jämför med slutet av diskussionen i excerpt 4).

Eleverna stod däremot nästan helt för de delibererande inslagen i klassrådsmötena, endast sporadiska lärarinlägg förekom i klass 9b och 9c (se tabell 2) men av olika skäl. I klass 9b havererade diskussionen på grund av upprepade konflikter mellan den manlige ordföranden och resten av eleverna vilket föranledde flera läraringripanden (se excerpt 6). Liksom i klass 9b med kontinuerligt lärarinslag under mötet blir dock läraren i 9c indragen, alternativt går in mer aktivt, även i den deliberativa diskussionen, såsom i excerpt (4). Diskussionen i 9d i excerpt (4) gäller genomförandet av en aktivitet tillsammans innan klasskamraterna skiljs åt.

(4)
Klass 9c

1. Ef1: ja tycke re e liksom roligare å göra nåt me allihopa (.) speciellt nu
   eftersom [vi ska liksom] skiljas åt
2. Ep1: [ja tycker re e roligare]
3. Ef2: ja tycker vi kan hem till S å bada
   ((L räcker upp handen))
   [SKRATT]
4. Ef3: [*ja vi kan ha sånhär poolparty*] SKRATTAR ((vänd mot Ef5))
5. Of: [vi måste tänka på vårt rekord S] (.)
   [MUMMEL]
6. Of: +L+ (.)+>sch::?seriöst ta re lugnt<+
7. L: >hör ni Görna Lund i all ära ja menar vi sitter här allihop å tycker
   att det är jätte kul< (.) eller hur?
8. Fler: °m::°
9. L: men e inte sjutton e re väll (.) pri precis som att gå på bio eller
   nånting sånt så e de ju faktiskt inget som man egentligen gör tillsammans
   man kanske gör det samtidigt men man gör det för sjutton inte [(.)]
   i direkt utbyte med varann eller hur (.)
10. Fler °nä:°

11. L: så att e ni ute efter att göra någonting som som grupp då e de ju inte (.) Gröna Lund (.) >utan Gröna Lund låter lite mer som någonting som man kanske gör i< sexan å sjuan för att klassen ska ha gjort någonting roligt eller hur? ungefär som bio [(xx)]
12. Ep4: [+Revudden+ typ så]'
[MUMMEL]
13. L: +Ja Revudden e ett typiskt exempel på nånting som man gö::r (.) som [grupp]+
14. Of: +L va har du för förslag när de gäller de här+ (Läraren räcker inte upp handen utan Of1 söker hans uppmärksamhet)
15. L: asså först å främst om ja va ni skulle ja försöka få till stånd en hel eller halvda där man går ut å e tillsammans (.) me lärare å elever i stället för skolan.
[HÖGT PRAT]
(räcker upp högerarmen och viftar med handen)
16. Ef5 +L räcker upp handen+ (yttrar sig med hög röst för första gången under hela klassrådsmötet)
17. Of: >+men L räcker upp vänta vänta ja vill bara få honom å lida lite↓ +<
KORT PAUS
18. Of: >han ska få smaka på sin egen medicin ↑va tycke ni<?
KORT PAUS
19. Ep4: +låt han snack rå+
20. Of: ja L (ger L ordet)

I tur 1 ger Ef1 i enlighet med rollen som deltagare två argument för att klassen ska göra något tillsammans och får stöd av Ep1 (tur 2). Ef3 kommer med ett förslag (tur 3), som inte verkar så allvarligt menat av kommentarerna i tur 4 och 5 att döma, vilket får ordföranden att i kraft av sin roll och återföra diskussionen till ordningen och samtidigt ge ordet till L som räckt upp handen. Här blir läraren genom sin argumentation (tur 7, 9 och 11) och auktoritativa ton omedelbart en medelpunkt som deltagarna orienterar sig emot. Eleverna stödjer argumentationen genom återkopplande bifall och Ep4 ger ett förslag (tur 12) som accepteras av L. Lärarens tur 13 fungerar alltså som en sorts utvärdering av elevens förslag. Detta understryks också av att ordföranden vänder sig till L för råd (tur 14) och får svar av L ger i form av ett förslag som ges med markeringen att det rör sig om ett råd ("om ja va ni") och inte ett påbud. Efter denna förskjutning av makten från ordföranden till läraren bryter en spontan diskussion ut mellan eleverna sinsemellan. Lärarens inramningar av sina inlägg och de lite skämtsamma kommentarerna i tur 16 – 19 ger belägg för att både lärare och elever är väl medvetna om rollbytet och maktförskjutningen mellan dem.

I 9a (excerpt 5) förekommer också ett inlägg från läraren under en delibererande diskussion, men i detta fall betydligt mer markerat som information från en auktoritet.

(5)
Klass 9a
Eleverna diskuterar besök på Gröna Lund tillsammans med läraren

1. L: vill ni höra min åsikt?
2. Fler: jaa↓
3. L: + ja e livrädd för att åka till grönan me er+↓
4. Ep1: men va men vi har ju varit där tusentals gånger å klarat/
5. L: ja äh ja har varit på grönan de stämmer (.) å de e inget problem

men däremot e de problem så nära en avslutning↓
SKRATT MUMMEL

6. L: för de e så många som kan tänka sej å festa till till exempel↓
7. Ef1: på grönan??
8. L: till exempel på grönan ja↓
9. Ef2: då e de väl deras problem inte erat↓
10. L: ja kan ta upp de me dom andra så får vi se å tycker dom att de e okej så→

Även i excerpt (5) kan man se hur samspelet mellan lärare och elever förändrar karaktär genom att läraren går in, inte som deltagare med information, utan som auktoritet med veto mot elevernas framröstade förslag. Läraren återtar här makten över diskussionen och intar rollen som styrande. Samma sak inträffar i 9d under en diskussion om en klassresa.

Av exemplen framgår att mummel och samtidigt tal uppstod framför allt i faser präglade av osäkerhet beträffande ledningen av mötet och detta föranledde upprepade korrigeringar från lärarens sida. Tillrättavisningar för att upprätthålla mötesordningen kom annars framför allt från ordföranden och ofta även från övriga deltagare.

Tabell 3. Ordförandes formella diskursfunktioner (efter Einarsson 1971) i de fem klassråden

	Klass				
Funktioner	9a	9b	9c	9d	9e
1. Öppna mötet	x	(x)	x	x	x
2. Presentera föredragningslista	x	-	x	x	x
3. Ange aktuell punkt	x	(x)	x	x	x
4. Introducera/tacka föredragande	x	-	x	-	x
5. Förklara ordet fritt	x	x	x	x	-
6. Fördela ordet	x	(x)	x	x	x
7. Fråga om föredragning, diskussion eller beslut är nödvändigt	-	-	-	-	-
8. Fråga om ett ärende är tillräckligt diskuterat	x	-	x	x	-
9. Be om förslag och fråga om förslagen räcker	x	-	x	x	x
10. Meddela förslag och sammanfatta dem.	-	-	x	-	x
11. Ställa proposition	-	-	-	-	x
12. Meddela röstnings-resultat och beslut.	x	-	x	x	x
13. Upprätthålla disciplin	x	x	x	x	x
14. Avsluta sammanträdet	x	(x)	x	x	?

Tabell 3 visar i vad mån klassrådsmötena följde gängse mötesstruktur och vilka av de funktioner som helt eller delvis (markering inom parentes) fylldes av ordförandena i de fem klasserna. Punkt 7-12 kunde hanteras olika beroende på hur ordföranden valde att utföra besluts- och omröstningsfunktionen. Klasserna uppvisade här stora skillnader, liksom i genomförandet av ordföranderollen i sin helhet. De kvinnliga ordförandena i klass 9a, 9c och 9d och även den manliga i 9e uppvisade ledarsäkerhet i varierande grad både i uppträdande och i språk. I 9a och 9c backades ordföranden också upp av kamraterna med förslag och råd hur de skulle gå vidare när processen hakar upp sig medan ordföranden i 9d fick dra ett tyngre lass.

Klassrådsmötet i 9b erbjuder däremot tydliga exempel på att ordföranderollen av den manliga ordföranden upplevdes som betungande. Klasskamraterna ger honom inte mycket stöd och fyller inte sin uppgift att komma med förslag. Ingen är beredd att ta ansvar och ofta uppstår konflikter mellan eleverna om vem som ska göra vad.

Excerpt (6) nedan, hämtat från en diskussion kring kostnader med mera för en klassresa i 9b, illustrerar elevernas ovilja alternativt oförmåga att konstruera sina respektive roller och ta ansvar för klassrådsmötet. Efter en direkt uppmaning från läraren riktad till ordföranden (tur 1) att ta itu med problemet ger hon en pojke, Ep1, i uppdrag att hämta information via Internet (tur 2). Därefter följer en diskussion mellan ordföranden, sekreteraren och fyra andra elever, Ep1, Ep2, Ef1 och Ef2 om vem som ska göra vad och vems internetinloggning som fungerar.

(6)
Klass 9b
Eleverna diskuterar vem som ska kolla fakta på Internet

1.	L:	mmm nu är de så här att (.) nu får du börja strukturera upp här (.) nå'n får ta reda på vad färjan kostar å de får (.) de får ni göra idag (.) vem ska göra det?
2.	L:	+"Ep1" kan gå och kolla.+
3.	Ep1:	*[min funkar inte heller.]*
4.	Sf:	+åh, men orka.+
5.	L:	+då säger vi det.+
6.	Op:	+så, varför vill ni inte gå in och kolla?
7.	Ep1:	+ din lata jävel, du kan väl också kolla? (* Ep1 vänder sig till Ep2.)
8.	Ep2:	jag kan inte↓
9.	Op:	+faaan.+
10.	Ep2:	ge mig en så'n här grej, så kan jag kolla↓
11.	Ep1:	vem är det (.) vänta nu. (.) vem har gjort det förut och vet hur man gör?
12.	Op:	vaddå för nå't?
13.	Ep1:	vaddå för nå't? kolla färjan givetvis.
14.	L:	+okej+. "Sp", du kanske kan göra de?
15.	Op:	varför ska "Sp" göra de? han gör ju allting↓ (*Op1 är upprörd och lyfter och släpper sin blyertspenna hela tiden.)
16.	L:	vem är de som har inloggnings:::?/
17.	Op:	de blir alltid jag, du eller "Sp" som får göra de till slut↓
18.	L:	[jaaa. (.) mmm. (.) okej, men/ (.) mmm.]
19.	Op:	jag tänker inte tåla det↓ om ni vill åka nån'stans får man ta ansvar↓
20.	Ep2:	[ja vill åka.]
21.	L:	"Ef1" kanske kan göra de?
22.	Ef1:	men jag har ingen inloggning↓
23.	Ef2:	jag har inte heller↓

24. Op: men ni får låna nå'ns (.) gör det hemma↓
25. Ef1: ja, men→
26. L: ni får låna nån's och så kollar "Ef1" helt enkelt (.) + jaaa. (.) okej (.) öööö, sen (.) okej (.) å sen får vi besluta oss den här veckan när resan bli:::r /…/

Läraren får stöd av sekreteraren (Sf) i försöken att få Ep1 att ta på sig uppdraget (tur 4) och summeringen i tur 5 implicerar med lärarens självklara auktoritet att Ep1 verkligen gör det. Ordförande däremot utgår från att uppdraget inte kommer att utföras (tur 6) – han har redan tidigare ondgjort sig över att ingen vill ta på sig arbetsuppgifter eller kolla upp fakta. Hans tvivel bekräftas av Ep1 i tur 3 och 7, samt i tur 8, där Ep2 ursäktar sig med att han inte har verktygen för att utföra uppdraget. Ep1 har redan i tur 7 uttryckt sitt missnöje över att ingen vill ta på sig uppgifter men försöker i tur 11 komma på en lösning genom att efterlysa en expert bland kamraterna. Vid det här laget har diskussionen urartat och det är oklart vad det egentligen handlar om (Op:s tur 12). Ep1 är fortfarande upprörd och visar att han upplever ordförandens svar som nonchalant (tur 13). Läraren försöker ge sekreteraren uppdraget istället (tur 14) vilket ordföranden opponerar sig emot genom att hävda att det alltid är vissa elever som får ta på sig arbete (tur 15, 17 och 19). Här backar den annars auktoritära läraren (tur 16 och 18) och gör ett sista försök att lösa konflikten genom att utse Ef1 (tur 21) – som inte heller kan logga in (tur 22). Ordföranden stödjer nu läraren och föreslår att inloggningen sker hemma och att man lånar ett modem (tur 24). Läraren bejakar tacksamt förslaget och återupprättar sin auktoritet genom att ta tillbaka den diskursiva makten, vilket understryks med en summering och "okej" två gånger (tur 26).

Å andra sidan finns i vissa klasser ett stort engagemang bland åtminstone vissa (grupper) av elever. Särskilt i klass 9c håller en liten klunga elever med den kvinnliga ordföranden i spetsen ett hårt grepp om struktureringen av klassrådet och diskussionen kring de gemensamma aktiviteter som planeras. Excerpt (7) utgör ett utdrag av en cirka tio minuter lång diskussion om en avslutande bal som en delegation av elever anordnar. Frågorna kring balen gäller sådant som mat och klädsel. Men det som diskussionen framför allt handlar om är en tvivelaktig metod för parindelning som den så kallade balgruppen drivit fram men som kritiserats av både elever och lärare. I utdraget nedan uppstår en diskussion mellan de elever som accepterar metoden och de som inte gör det. Kritikerna ställer frågor som lyfter fram svagheten i parindelningsmetoden (tur 1, 3, 7 och framför allt 10).

(7)
Klass 9c

1. Ef1: a har ni liksom bestämt va som händer me dom som inte (.) får nån (.) [(xxx)]
2. Of: [d vi då] får vi i balgruppen sätta oss ner å:: försöka pussla ihop oss↓ (.) för bordsplacering kommer de å va de skulle de ha vart även om den här dan inte vore (.) nu e de bara att vi får mindre människor å pussla ihop (.) >nä vi får till å me fler människor å pussla ihop eftersom vi måste pussla ihop dom två å två<
3. Ef1: men visst va de så att dom som inte ville gå men nån (.) kille eller tjej eller dom som ville gå själva eller men ån annan kompis fick göra de?
4. Of: e asså/
5. Ef1: /(xxx) som inte kommer gå ihop
6. Fler: [+A+A+] (Fler gör ansatser till att börja säga något i mun på varann)
7. Ef1: [absolut] absolut absolut vä:grar gå me nån då får man de men då får man (.) prata me oss för att annars parar vi ihop folk (.) ja

8. Ef2: (räcker upp handen, men får inte ordet)
MUMMEL
9. Ef3 [man kan vara så härа (.) asså]
Ep [MUMMEL]
10. Ep1: [+men tänk om ni parar ihop nån+] (.) sen de där paret kommer till dej (.) sen man ba: (.) ja vill inte va me den paret↓ (.) >förstår du hur den andra känner [förstår ru förstår ru<]
11. Of: [+Ep1+] (.) ja har sagt de å ja kommer å säja de vi är inte dumma (.) vi e inte korkade↓
12. Ep2: hur vet du?
13. Ep1: +men om ja blir parad sen dära+ du kommer du vet sådär (.) a >åsså kommer ru < sm så du ba nä::e (Ep1 illustrerar att han försöker hålla om ngn med högerhanden) du ska inte va me meh nä::e (.) tänk dej hon står dära hon har klätt sej värsta fint hon står där (.) nä::e nä::e
SKRATT (mest från pojkar i bakre delen av klassrummet)
[HÖGLJUTT MUMMEL]
(några i främre delen av klassrummet ler)
14. Of: [+S (.) S+] (först nu får Ef3 ordet)
15. Ep1: °Förstår du va jag menar°
16. Sf: schh::::
17. Of: S
18. Ef3: först får man väl va [medveten om att om man inte får har nån att gå me å sen så struntar i å säja till så blir man ju ihoppa:rad me nån då får man väl ta de]
[MUMMEL]
19. Of: +a:: asså+/
20. Ef3: /[men sen så om man säjer att man vill gå själv ska man inte dansa men nån sen då också?]
[LÅGT MUMMEL]
21. Of: +>ja ve ine< (.) asså ja tror att de kommer (.) ja försch:/+
22. Ef4 /ja hoppas att alla vill va i par (.) [för de e mycke bättre]
23. Ep1: [(de ä billigt)]
24. Of: asså första dansen har alltid varit obligatorisk men ja kan ju inte tvinga nån
25. Of: L (.) va vill du säja:
26. L °nä de va bara en liten uppförande[fråga°]
27. Ep3 [(xxx)]
28. Of: nån som har nån fråga på balen
29. Ep2 nä fan [(vi ha inte tid nu fan)]
30. Of: nån [som e ↑emot de här↓?] (.) nån som tycker de här e schi:t de: e ju (.) v va e de vi håller på me va ede för dumheter vi har fått?↓
31. Sf: (LER STORT snabbt mot klassen och vänder sig sedan mot Of1)
32. Ep1: [(räcker flinande upp handen, får inte ordet)]
[FNISS]
33. Of: förutom Ep1

Framför allt är det Ep1 som inte är nöjd med de svar han får från ordföranden och de övriga i festkommittén och han gör en relevant invändning mot parindelningen i tur 10 och 13. I sitt försvar använder ordföranden med självklar myndighet en rik arsenal av retoriska knep för att övertyga Ep1 och övriga tveksamma kamrater om att organisatörerna tänkt på allt (tur 11). När Ep1 i tur 13 med skäl och exempel stödjer sin invändning i tur 10 får han stöd från pojkar längst bak i klassrummet. Men ordföranden får i sin sida uppbackning i tur 18 från Ef3 som ingår i balorganisationen. Ef3 poängterar den implicita premissen att den som inte godtar parindelningen eller förhåller sig passiv får skylla sig själv. Ep1 försöker förgäves få ordet och uttrycker oanmäld sin frustration (tur 23). Ordföranden åberopar tidigare regelverk som gällt för avslutningsklassernas bal men understryker att deltagandet naturligtvis är frivillig. Hon ger utrymme för ytterligare frågor, åtminstone skenbart av tur 30 och 33 att döma (där motståndarnas förmenta invändningar förlöjligas och Ep1 utpekas som sabotör), i förvissningen om att ingen törs träda fram efter försöken till kritik från Ep1. Ordföranden i klass 9c uppträder som självklar ledare i språk och övrigt uppträdande men missbrukar enligt reglerna för deliberation sin roll genom selektion av bidragsgivare som går på hennes linje för exempelvis organisationen av niornas bal och som i övrigt underordnar sig maktstrukturen i klassen.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att tydlig pedagogisk inramning saknade i tre av klasserna och att andelen strukturerande, processreglerande och procedurreglerande bidrag till den deliberativa basdiskursen från lärarnas sida varierade avsevärt. Lärarstyrning och lärarinformation förekom mest i klasserna 9b och 9e. I de övriga klasserna accepterar lärarna oftare rollen som övrig deltagare och som föredragande eller informatör.

Av exemplen framgår också att mummel och samtidigt tal uppstod framför allt i faser präglade av osäkerhet beträffande ledningen av mötet och detta föranledde upprepade korrigeringar från lärarens sida. Yttre anledningar till läraringripanden var ibland att ordförande och övriga elever bad om stöd och hjälp men oftare att problem uppstod med ordningen i klassrummet och med genomförandet av den formella mötesprocessen. Tillrättavisningar för att upprätthålla mötesordningen kom annars från ordföranden och ofta även från övriga deltagare.

Klasserna uppvisade även stora skillnader beträffande elevernas sätt att leva upp till rollen som deltagare i ett formellt möte, liksom i genomförandet av ordföranderollen. De kvinnliga ordförandena i klass 9a, 9c och 9d och även den manliga i 9e uppvisade ledarsäkerhet i varierande grad både i uppträdande och i språk. I 9a och 9c backades ordföranden också upp av kamraterna medan ordföranden i 9d inte fick stöd av kamraterna.

Slutsatser och diskussion

Några – skenbart paradoxala – slutsatser kan dras av analysresultaten. Å ena sidan kan de fem studerade klassrådsmötena betraktas som relativt elevcentrerade eftersom lärarna i genomsnitt endast stod för mellan sju och trettio procent av samtliga bidrag – den beryktade tvåtredjedelsregeln gäller alltså inte här. Dessutom styrdes kärnverksamheten, det vill säga själva mötet, i stort sett av en elev låt vara med läraren vakande över sig.

Men å andra sidan upplevdes lärarnas närvaro mer eller mindre påtaglig genom att de tycktes ha svårt att släppa rollen som ledare. De hävdade regelbundet sin auktoritet inte bara i den pedagogiska ramen utan framför allt på olika sätt i kärnverksamheten, klassrådsmötet. Detta gäller framför allt i de strukturerande, informerande och korrigerande diskursiva men även i de delibererande sekvenserna där lärarens ”intrång” påverkade rollkonstruktionen och samspelet med och mellan eleverna.

Lärarnas deltagande i klassrådsdiskussionerna tycktes hänga samman med i vilken grad och på vilket sätt eleverna bidrog till diskussionen, framför allt i de informerande och delibererande diskurssekvenserna (jämför till exempel 9b och 9c). Eleverna tycktes uppleva osäkerhet inför de roller som klassrådsmötet implicerar och i synnerhet inför ordföranderollen som kräver omdöme och ansvar. Ordföranden hade i alla klasser (utom i 9c) genomgående svårt att konstruera den myndighet som rollen kräver och föll ofta tillbaka i elevrollen vilket förändrade ramen för samspelet så att övriga elever istället vände sig mot läraren som ledare för verksamheten. Bidragande orsaker till detta tycktes vara dels att läraren av eleverna fortfarande upplevdes som auktoritet och övervakare som de orienterade sig mot dels att de fann det svårt att acceptera en kamrat i ledarposition. Denna osäkerhet förändrade också ramarna för den deliberativa diskursen och ledde till att den förvandlades till ”kuliss” av småprat mellan kamrater. Som en följd härav urartade delar av mötena i samtidiga mer eller mindre högljudda diskussioner övriga elever emellan. Upprepade inslag av samtidigt tal och orientering mot läraren som den som borde återupprätta ordningen liksom konflikter mellan elever förstärkte intrycket av osäkerhet om vad som egentligen krävdes av dem.

Som demokratifrämjande verksamhet och deliberativ diskurs inrymmer klassrådssituationen alltså ett dilemma mellan å ena sidan ambitionen att verka för elevaktivitet och elevdemokrati och å andra sidan strävandemålen mot demokratisk och medborgerlig fostran. Från ett elevdemokratiskt och deliberativt perspektiv kan man säga att lärarna i de fem klassråden bröt mot reglerna för mötet genom självutnämning, spräckte ramarna för kärnverksamheten genom att styra processen i ordförandens ställe och störde dynamiken och deliberationen mellan eleverna vilket skapade osäkerhet i konstruktionen av de mötesrelaterade rollerna. Ur pedagogisk synvinkel kan lärarens handlande alltså å ena sidan betraktas som en modell för hur man inte ska uppföra sig under ett demokratiskt möte. Men å andra sidan kan man konstatera att eleverna i många fall inte riktigt förmådde axla sina roller och det ansvar förknippas med deliberation i formella möten vilket gjorde metadiskursiva och ibland handgripliga ingrepp från lärarnas sida nödvändiga för att verksamheten inte skulle urarta och sluta i kaos. Ur ett pedagogiskt perspektiv borde alltså lärarna kanske ha ingripit ännu mer både genom att fungera som modell för beteende under ett formellt möte och genom att guida eleverna genom explicita metadiskursiva instruktioner. Enligt socialkonstruktionismen som utgör en teoretisk bas för den här artikeln sker lärande situerat i en social kontext. Det ligger därför nära till hands att även anlägga ett sociokulturellt perspektiv och betrakta lärandet som ett ”guidat deltagande” (Rogoff 2003). Enligt teorin sker elevernas inskolning i klassrådssituationen således genom förändrat deltagande med läraren som modell och mentor. Men hur den svåra avvägningen mellan å ena sidan elevautonomi och å andra sidan lärarstyrning ska fungera i praktiken tycks ännu återstå att fundera över.

Referenser

Anward, Jan (1983): *Språkbruk och språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur

Bourdieu, Pierre (1970): La Reproduction. , Paris: Les Editions de Minuit.

Brown, George & Yule, Gordon (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.

Brumark, Åsa (2006): Klassrådet som demokratifrämjande och språkutvecklande aktivitet eller arena för normkonflikt och maktkamp? I Einarsson, J., Larsson Ringqvist, E. & Lindgren, M. (red) *Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Växjö, 10-11 november 2005.

Brumark, Åsa (2007): Klassrådsmöten i ett genusperspektiv. Normkonflikt, positionering och alternativ skolkultur. I Gunnarsson B.-L., Entzenberg, S. & Ohlsson, M. (red) *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv*. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala, 6-7 oktober 2007.

Coulthard, Malcolm (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman

Danell, Mats, Klerfelt, Anna, Runevad, Karin & Trodden, Katarina. 2000. *flytandets villkor.En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande.* Skolverket.

Einarsson, Jan (1971): *Sammanträdet som talsituation*. Lundastudier I nordisk språkvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor (1984): *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan.* Stockholm: Liber.

Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I: Amnå, E (red), *Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym.* SOU 1999:93.

Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar.* Stockholm: Skolverket.

Evaldsson, Ann-Carita (2001): Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljonprogramsförorter. I: Lindblad, S. & Sahlström, F. (red), *Interaktion i pedagogiska sammanhang.* Stockholm: Liber.

Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge.

Gerrevall, Per (2003): Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning. *Utbildning & Demokrati*, 2003/3

Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis*. Harmondworth: Penguin.

Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.

Gymnasieförordningen 1985

Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998): *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications.* Cambridge: Polity Press.

Liljestrand, Jan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena*. Dissertation. Department of Education, Örebro University.

Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof, red (2001): *Interaktion i pedagogiska sammanhang.* Stockholm: Liber.

Linell, P. 1998: *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Linell, P., 2005. *Samtalskulturer: Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter. Del I, II och II.* Manus, Linköpings universitet.

Linell, P. & Thunqvist, D., 2003. Moving in and out of framings: activity contexts in talk with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics* 35:409-434

Lundström, M. 1999. Demokrati i skolan? . I: Amnå, E. (red), *Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym.* SOU 1999:93.

Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80)

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 (LPO 94)

Malmbjer, A. 2008. *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning.* Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 72. Uppsala universitet.

Milles, K., 2003. *Kvinnor och män i möte. En samtalsanalytisk studie av interna arbetsmöten.* (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 29) Stockholm.

Modigh, F. 2000. *En födjupad studie om värdegrunden. Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket.

Nilsson, Björn & Waldemarsson, Anna-Karin (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor.* Studentlitteratur, Lund.

Nordentstam, K. 2002: *Osynliga flickor - synliga pojkar: om ungdomar med svenska som andraspråk.* Studentlitteratur.

Ohlsson, M. 1991: *Lek, samarbete och konflikt. Om flickors och pojkars interaktion och diskussion i gruppsamtal.* I Gunnarsson, B.-L. & Liberg, C. (red) Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala, 7-9 november 1991.

Rogoff, B (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press: Oxford.

Schegloff, Emanuel (2007): *Sequence organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis 1*. CUP: Cambridge.

Sernhede, Ove (1999): "Alienation is our Nation – Reality is my Nationality" Om utanförskap, demokrati och motståndarkulturer bland unga invandrarmän i det nya Sverige. I Amnå, E., *Det unga folkstyret. Demokratiutredningen SOU* 1999:93

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Liber: Stockholm

Tholander, Michael (2005): Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning & Demokrati* 14, 3, s 7-30

Thulin, Thulin (2007): "Ombytta roller – en studie av fyra klassrådsdiskussionen". C-uppsats framlagd inom lärarutbildningen vid avdelningen för ämnet svenska, Södertörns högskola.

Bilaga 1.

(.)	paus under 0.5 sek, mikropaus
PAUS	något längre paus än ovan
LÅNG PAUS	ännu längre paus
Ord	emfatiskt tryck
O:rd	förlängning av föregående ljud
O:::rd	ytterliggare förlängning
fan-	avbrutet ord
[Ord]	överlappande tal
[[Ord]]	samtidigt inledda yttranden
=	latching, dvs yttranden sammanbundna utan paus
◦Ord◦	sägs med svag röst
+Ord+	sägs med hög röst
Ord	sägs med skrattande röst
^Ord^	sägs med glidande uttal
(Ord)	parantes anger osäker transkription
BULLER	metakommentarer har versaler
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	talaren skrattar
hh .hh	utandning respektive inandning
(x) (xx) (xxx)	omöjligt att höra – (x) motsvarar ett ord, (xx) två ord och (xxx) tre eller fler ord
<ord ord>	långsammare takt än vanligt
>ord ord<	snabbare takt än vanligt
»	repliken fortsätter på ny rad (används vid sekvenser av samtidigt tal)
→	fortsättningston ”det kommer mer”
↑	stigande ton
?	frågeintonation (markering av hel sats)
↓	fallande ton
((Actio))	kommentarer om hur personer agerar rent kroppsligt