

Södertörns högskola  
Centrum för praktisk kunskap  
Magisterprogrammet i praktisk kunskap, VT 2013.  
Handledare: Jonna Bornemark

# Makt och vanmakt

## *Skolan som skådeplats*

En essä

Maria Danielsson

## Abstract

The aim of this essay is to reflect upon the nature of power relations and disciplining impact in education within the context of an ethnic segregated high school setting. The concepts used are Michel Foucaults description of panopticism, disciplining through internalization, based on the image of Panopticon. Erving Goffmans role theory is also used as a theoretical framework as well as Keith Johnstones writing about improvisational theatre related to education. The empirical data consists of three situations which all contain some kind of dilemma and as such illustrate colliding value systems. The study examines the sometimes conflicting norms and values at the school shown by the discursive practice of the teacher in "Swedish as a second language through theatre" and discusses what kind of alternative actions the situations allow, alongside with a discussion of the practical knowledge within the situations, when reflected upon in retrospect.

Keywords: *Power, education, segregation, dialogue, theatre, panopticon, improvisation, discipline, practical knowledge, phronesis.*

## Sammanfattning

Syftet med denna essä är att undersöka maktrelationer och disciplinerings tekniker med de begränsningar och möjligheter de erbjuder lärarrollen på en högstadieskola i ett segregerat område. Syftet är också att synliggöra motstridiga värderingar och förväntningar. Essäns teoretiska ramverk består framförallt av Michael Foucaults beskrivning av panoptismen; disciplinering genom internalisering. Ytterligare teoretiska perspektiv utgörs av Erving Goffmans rollteori och Keith Johnstones reflektioner kring statusväxling improvisation. Essäns empiri består av tre dilemman i lärarrollen; huvudsakligen i undervisning av svenska och svenska som andraspråk med teatern som verktyg. Essä undersöker några av de diskursiva praktiker som empirin gestaltar och reflekterar kring möjligt handlingsutrymme i situationerna.

Nyckelord: *Makt, utbildning, segregation, dialog, panoptikon, teater, improvisation, disciplinering, praktisk kunskap, fronesis*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund</b>	4
<b>2. Berättelserna</b>	
2.1 Möte med rektorn	6
2.2 Besök av skådespelare	8
2.3 Vems sanning?	9
<b>3. Syfte och frågeställning</b>	11
<b>4. Teori och metod</b>	12
<b>5. Foucaults maktteori</b>	15
<b>6. Analys</b>	
6.1 Rummet, tiden och disciplineringen	18
6.2 Scenen – ”Ta rummet i besittning”	25
6.3 En värld är varje människa	31
<b>7. Avslutande reflektion</b>	35
<b>Referenser</b>	38

## 1. Inledning och bakgrund

En skola är en plats där barn formas för ett framtida samhälle. Det går inte att peka ut var exakt en skola slutar och var samhället börjar. De är inneslutna i varandra. Om man vill förstå vad som formar en praktik inom en samhällelig institution (exempelvis en skola) är maktbegreppet centralt. Dynamiken mellan makt och motmakt finns i alla relationer och den är nödvändig för att definiera roller, spelregler och handlingsutrymme i en given kontext. Maktrelationer går i arv samtidigt som gränser för vad som anses normalt kontinuerligt förskjuts. Skolans värdegrund, den implicita såväl som den explicita vilar på föreställningar och förväntningar med historiska rötter. Sedan folkskolans införande 1842 har strävan att skapa enhet i mångfald och forma elevers beteenden huvudsakligen skett genom straff och belöning; i ett tidigt skede genom påtagliga fysiska straff och på senare tid genom internaliserade normer och eget ansvar.

Själv minns jag att jag ofta satt av tid i skolan medan mitt egentliga bildningsprojekt pågick på en annan plats. Timmar blev till dagar som blev till år. Skolan hade en självklar rätt till min tid. Min erfarenhet av undervisning på den tiden var att den ofta utgjorde en monologisk situation som de flesta av oss som var barn på 60-talet lydigt accepterade. De elever som inte klarade av att följa de spelregler som en klassrumssituationen innebar hamnade i Obs-klassen (observationsklassen)<sup>1</sup> eller på *kliniken* som det kallades. Samtidigt som jag på ytan var en välanpassad och tystlåten skolflicka umgicks jag inte sällan med en stark impuls att göra motstånd och att ta kommandot över situationen och under omstörtande former göra den till min.

När jag många år senare kommer tillbaka till skolans värld som lärare har mycket förändrats. Barnaga har blivit straffbart, Barnkonventionen har ratificerats och begrepp som ”barnets bästa” och ”barnperspektivet” har hamnat i förgrunden. Obs-kliniken har visserligen avskaffats med allt vad det innebar av exkludering och stigmatisering men samtidigt har elevhälsan bantats rejält. Andra förändringar är kommunalisering, yrkets statusfall, flerspråkighet bland elever och en exploderande teknisk utveckling. Jag upptäcker att det inte fungerar att följa den modell som mina egna lärare använt sig av. Dessutom har jag utbildat mig till lärare just genom övertygelsen om att det måste gå att göra detta på andra sätt. Det som dock

---

<sup>1</sup> Obs-kliniken är en förkortning för observationskliniken. Obs-eleverna fick lämna sin vanliga klass under vissa lektioner och få undervisning i liten grupp. I ett förslag från LR angående disciplinproblem i skolan, 65-02-15 ”Om ett tillsättande av disciplinutskott på Lärarnas Riksförbund och dess målsättning”, går att läsa: ”En av de åtgärder som förbundet föreslog, särskilda anpassningsklasser för att eliminera akuta störningar, togs i höstas upp av Skolöverstyrelsen under en något annan beteckning (observationsklasser).” [laramashistoria.se](http://laramashistoria.se), arkivlänk, §687 F2:458, s.1.

blir mest framträdande för mig i möte med just den här skolan där essäns berättelser tar plats är inte främst alla förändringar i skola och samhälle utan att skolans pedagogiska praktik trots förändringarna intill förväxling ser likadan ut; genomgångar, läxor och prov.

Det hör till saken att jag parallellt med arbetet som lärare har varit verksam som skådespelare och spelledare i en teatergrupp som heter TeaterX. Sedan ett femtontal år gestaltar vi personliga berättelser på scenen genom en improviserad och interaktiv teaterform som heter Playbackteater. Syftet är att bygga reflekterande gemenskaper med teatern som spegel. En föreställning bildar en väv av bilder, känslor, tankar och erfarenheter. Föreställningen utvecklar sig organiskt till ett samtal kring hur det är att vara människa, oftast utifrån ett bestämt tema. Genom att förstapersonsperspektivet lyfts fram i varje berättelse kan vitt skilda synvinklar rymmas inom en föreställning. En av mina ingångar till läraryrket är grundantagandet att lärande sker i interaktion med andra och att meningsskapande aktiviteter är en förutsättning för lärande. Teatern med dess möjlighet att ge rum åt olikhet genom spegling och dialog finns med som ett verktyg i mitt uppdrag som lärare i svenska som andraspråk, vilket kommer att framgå av berättelserna nedan. Detta samtidigt som jag inte sällan i undervisningssituationen genom åren upptäckt mig förvandlad till en dålig kopia av mina egna lärare. Lärare jag föresatt mig att inte ta efter. Denna grundläggande värdekonflikt är en del av den plattform på vilken historierna utspelar sig. Dessutom ingår teaterscenen som plats i två av berättelserna men även som analogi till ett paradigm om hur maktrelationer gestaltas och är på så sätt med och bygger essäns fond och röda tråd. Jag är också utbildad psykodramaregissör och det är intressant i sammanhanget att nämnda skola betalade delar av den utbildningen och lät mig gå den på arbetstid.

De tre situationerna är hämtade från min tid som lärare på en högstadieskola i Södertälje. Under två omgångar under mina fem år på skolan erbjöd jag en dramainriktad svenskundervisning för skolans niondeklassare under deras avslutande termin. Eleverna som deltog hade själva valt att delta. Upplägget handlade framför allt om skrivande, gestaltande och teaterbesök. Projektet hette *Ta rummet i besittning* och var ett samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Medioteket, och Stockholms Stadsteater och mynnade ut i att elever framförde sin pjäs på Stadsteaterns stora scen.

Det är således ingen slump att jag här lånar vokabulär från teatern både i rubriker, i aktiva verb och tunga substantiv. Jag har valt att kalla essän ”Skolan som skådeplats”. Teaterscenen är den upplysta plats dit publiken riktar sina blickar medan de själva befinner sig i mörker. Det som föregår på scenen angår dem. I klassrummet är läraren i en mening på scenen och elevernas blickar är riktade fram emot scenen, i det här fallet i form av en kateder och tavla. Frågan är huruvida det är angelägenhetsgraden som styr deras blickar mot katedern eller något annat. Makt handlar om iscensättning och gestaltning. Inom teatern kallas det kraft

och motkraft.

Liksom vi svarar upp mot och formas i möte med en omgivning, går det inte att skapa en karaktär på scen om det inte finns karaktärer som erbjuder motkraft. En rollkaraktär definieras och formas av medspelarna. Genom en konstnärlig gestaltning blir verkligheten synlig på ett sätt som annars är dolt för oss när vi är mitt i det. Min tolkning av skolans uppdrag är att få den till synes välbekanta verkligheten att framträda på nya sätt för eleverna så att de (vi) involveras och genom själva involveringen genomgår en bildningsprocess. Vilka typer av strukturer och föreställningar hindrar och blockerar processer och vilka befrämjar dem?

## 2. Berättelserna

### 2.1 Möte med rektorn

Inne hos rektorn är allt stilla denna onsdagsmorgon i maj. Utanför det öppnade fönstret hörs talgoxar. Det här är andra gången vi sitter ansikte på ansikte på det här sättet. Första gången träffades vi i den tillfälliga barack som satts upp under ombyggnaden. Han hade då enskilda samtal med var och en av oss i kollegiet för att bilda sig en uppfattning om situationen. Denna gång, drygt ett år senare, är mötet på mitt initiativ. Den nya rektorn på skolan är speciellt inhyrd av kommunen för att hantera det som i lokalpressen benämns som "Våldet på NN-skolan". Han har tillsammans med föräldrar på ett föräldramöte tagit fram regler för vad som ska gälla i klassrummet. Reglerna handlar bland annat om totalt förbud mot kepsar i klassrummet. Jag är lite konfunderad över detta då vi i lärarkollegiet efter många diskussioner faktiskt enats om att överlåta beslutet till den enskilda läraren. Vi utgår från generella riktlinjer och detaljerna sköts av läraren i den aktuella situationen. Detta fungerar. Jag finner det underligt att de som sällan befinner sig i klassrummet (rektor och föräldrar) ska detaljstyra vad vi som är i klassrummet har på oss eller inte. Med anledning av dessa funderingar har jag bokat in ett samtal.

Han sitter tillbakalutad på sin kontorsstol med det ena benet i nittio graders vinkel över det andra och inväntar tålmodigt det jag har att säga.

"Det fanns en tid då jag la energi på kepsar. Jag ville göra rätt. Det tog ett tag innan jag insåg att jag själv...alltså inställningen...att som lärare göra kepsen så viktig blir en del av problemet."

Jag ser på honom och undrar om han är med mig.

"Idag väljer jag att se till hela situationen och vad som blir ändamålsenligt. Tidigare hade jag inställningen att först ska alla kepsar av, sen kan vi börja. Med den inställningen får kepsen för mycket

fokus. De fåtal elever som har keps tar oftast av sig den utan problem men i de undantagsfall de *inte* gör det väljer jag att inte göra en sak av det. Jag ser då en elev som tar hand om sina behov, inte en elev som obstruerar mot mig. Ibland fungerar en keps, för ett elev, som ett skydd eller som en identitetsmarkör. Just då blir det något annat än ett ytterplagg. Då respekterar jag det. Jag kommer att tänka på en elev, en notorisk skolkare. Jag visste inte det då första gången jag mötte klassen. Han satt där längst bak, blek och tunn och med kepsen fastgjuten på huvudet. Jag hade hälsat välkommen och uppmanat alla som fortfarande hade en jacka eller mössa att ta av den. När det var klart satt Magnus med sin keps fortfarande på där längst bak. Jag går fram och försöker få honom att ta av den. Jag gör detta utan att känna honom, utan respekt för att han har gjort sitt val och utan respekt för att han har sina bevekelsegrunder. Tänk om jag istället bara sett mellan fingrarna tills vidare? Om jag stället kommit igång med lektionen och sen sökt mig till honom för att intressera mig för det som pågår inom honom med skolan och det arbete vi håller på med. Tänk om jag prioriterat att etablera kontakt först. Det är tufft att vara tonåring och det är extra tufft att leva i det här området om du inte är assyr-syrian. Du har inga kusiner och bröder runt dig. Dessutom är hemförhållandena för några av eleverna ingen lek. Mammor och pappor dricker, slår varandra, sitter i fängelse, spelar bort pengar. Barn spelar online spel nätterna igenom. Om jag försöker tvinga, sitter kepsen ännu hårdare på men om jag ger ett val så brukar den omsider, i elevens takt, lossna. Jag har sett detta igen och igen. Magnus kom aldrig tillbaka igen efter den första lektionen. Jag såg honom några gånger efter det sovandes på pendeltåget. Jag vill att du ska veta att nästa gång en Magnus sitter framför mig i klassrummet med kepsen som ett skört äggskal på huvudet är det inte min första prioritet att tvinga av honom den!”

Jag blir medveten om att scenariot jag målar upp mycket väl kan uppfattas provocerande. Men jag är själv provocerad. Jag ser att frågan är laddad och nu finns ingen återvändo. Jag ställer något på sin spets och det sätter i sin tur något på spel. Det vänligt jovialiska i hans ansikte är borta men han nickar uppfordrande att jag ska fortsätta.

”Jag vill *inte* ägna tid åt frågor om man får ha hårbånd, hårbånd med skärm eller buff eller slöja. Jag vill inte fastna i detaljer. Det är helt naturligt att ytterkläder ska av. Men det finns stunder då en keps eller en mössa är mer än ett ytterplagg. Varför göra en sak av det?”

Jag drar efter andan. Blir tvärtrött. Märker att jag upprepar mig. Men av vad jag kan utläsa av hans ansiktsuttryck så vill han inte förstå. Ända sedan jag började som lärare har frågan dragits i långbänk. ”Varför envisas vi med att göra detta till ett problem?” Jag tystnar. Jag är trött på allt tal om kepsar. Kanske gör vi det för att undvika de verkliga frågorna? Jag säger inte det här. Han ser nu märkbart besvärad ut. Det är dags att jag kommer till saken. I tystnaden som följer kan vi höra hur det borrar och sågas. Ombyggnaden

pågår fortfarande.

”Jag vill att du ska veta var jag står i detta. Jag kan inte garantera att det i mitt klassrum *aldrig* finns en keps på huvudet. Jag gör mina bedömningar av vad som tjänar situationen och om inte du litar på mitt omdöme så har vi ett problem.”

Så var det sagt. Och svaret kommer. Han sitter inte längre bakåtlutad utan har böjt sig fram. Naglar fast mig med blicken som om det vore en laserstråle och som för att inskräpa betydelsen av varje ord låter han handen skära rytmiskt genom luften i riktning mot mig. ”Det här är ett *demokratiskt* beslut. Föräldrarna har bestämt det. Det finns inget sätt du som enskild lärare på den här skolan kan komma runt det. Det får inte finnas några kepsar på i klassrummet på lektionstid. Inte under några som helst omständigheter!

Tillrättavisad. Tidigare reaktionsmönster inför liknande situationer reser sig i mig och mina ögon tåras ett ögonblick. Men jag sväljer och min mask blir lika isblå som hans. Borrandet har tystnat. Det enda som nu hörs är talgoxarna och barnens rop på skolgården.

## 2.2 Besök av skådespelare

En eftermiddag i april kommer skådespelare från Stockholms Stadsteater till min elevgrupp i nian. Vi har under våren jobbat fram en pjäs med målet att i maj framföra den på Stora scenen tillsammans med andra elevgrupper runt om i Stockholm, både från högstadiet och från gymnasiet. Vi har också gjort en rad teaterbesök både på Stadsteatern, Dramaten, Boulevardteatern och Oktoberteatern. Det är andra gången som skådespelare kommer från Stadsteatern för att hjälpa oss att komma vidare med pjäsen. Den här dagen ska vi bestämma vilken av berättelserna vi ska välja eller kanske hitta en lösning på hur vi kan väva ihop dem. Elevgruppen består av drygt tjugo elever. De har alla valt att jobba med dramainriktad svenska. Det har redan skrivits både i *Länstidningen*<sup>2</sup> och i *Lärarnas tidning*<sup>3</sup> om det vi gör. Jag har stöd hos kolleger och skolledning och känner mig entusiastisk och inspirerad. Men också pressad och nervös. Det är många pusselbitar som ska falla på plats. Eleverna har överlag ingen erfarenhet av att gå på teater och de har inget förhållande till vad institutionsteatrarna representerar. Jag föreställer mig att detta, för dem, kan bli en väg in i kulturlivets hjärta; konstens smältdegel, samtidigt som det inom mig gror tvivel. Men jag säger mig att det inte är något jag kan ha kontroll över.

Den här dagen är jag på helspänn. Hur ska det gå i eftermiddag; kommer vi att få ihop det? Hur

<sup>2</sup> Malin Sund, *Länstidningen*, ”Unga aktörer på stor scen”, 060428.

<sup>3</sup> Maria Lannvik Duregård, *Lärarnas tidning*, ”Svensklektioner med sikte på scenen”, 060412. Tillgänglig < <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2006/04/12/svensklektioner-sikte-pa-scenen> > 130620.



kommer skådespelarna att tas emot? Vad kommer de att tycka om vårt arbete så långt? Ett par timmar innan det är dags möter jag en grupp elever i korridoren som frågar mig om de får åka till stan under eftermiddagen och köpa kläder till skolans årliga modevisning några veckor senare. De har bestämt träff med en lärare i centrum. Jag blir förvånad. Mina kolleger känner till att skådespelare kommer och att vi har en produktion på gång. Jag hinner överlägga med mig själv några sekunder och bestämmer mig för att inte göra detta till mitt dilemma. Eleverna har känt till datumet för repetitionen länge. De får hantera situationen som de själva varit med om att skapa och framför allt får de göra ett aktivt val om de nu blir tvungna att välja. Nu när nu de ber mig om tillåtelse är mitt svar självklart nej. Jag är tydlig med att de som önskar stå på scen i maj måste komma på eftermiddagens lektion. Jag gör klart för dem att om man *väljer* att åka till stan så *väljer man också bort* att stå på scenen. Jag betonar ordet *väljer* för att göra något tydligt. Enkel konsekvenslogik och praktisk pedagogik. Detta lugnar dock inte mina nerver inför eftermiddagens lektion. När väl skådespelarna är på plats och elever släntrat in fattas en grupp på sex elever.

### 2.3 Vems sanning?<sup>4</sup>

Hej Maria, Jag har förstått att du är intresserad av besök från Elverket, hur fungerar då mån den 16:e alt mån den 23:e? Då kommer regissör NN, med text. Hon kommer låta några av eleverna läsa rollerna av de fyra förortsungdomarna, sedan ha en diskussion med hela klassen både från texten, men framför allt utifrån textens problematik/idé, med utifrån din klass. Har du några andra tankar kring detta, som du skulle vilja fokusera på?

Vänliga hälsningar,  
NN

Hej NN!

Jag har skumläst manuset. Jag har en del tankar jag vill förmedla. Jag befinner mig i en komplex situation här ute i Södertälje som jag börjar förstå att andra inte förstår. Jag kan ha fel men så här är det jag ser situationen efter snart fyra år.

Södertälje är inte som Tensta, Botkyrka och andra MÅNGkulturella platser. Här råder MONOkultur. Här finns mer än 90% elever med assyrisk-syriansk härkomst, det stora flertalet från en och samma by i Turkiet). Resten är från Irak, Syrien och en och annan med romsk härkomst. Lite

---

<sup>4</sup> Jag har valt att behålla den ursprungliga versionen utan korrektur. Det som avviker från originalet är att jag här lyfter in ett citat från pjäsen för att tydliggöra för läsare som inte läst manus. Mailet publicerades senare under rubriken "En engagerad röst" med kommentar från undertecknad (Maria Danielsson), Elverket och manusförfattare Lisa Langseth i *Teatertidningen* nr1, 2007. *Klimax* hade premiär november 2006. Pjäsens handling beskrivs som "en skrämmande framtidsvision där samhället faller samman i explosiva upplopp av utsatta ungdomar."

mer än en handfull svenska och finska elever finns på skolan. De håller sig för sig. De flesta av dem går på hockeyprofilen. Syrianerna är i Geneta liksom i Ronna och Hovsjö lever en skyddad tillvaro i stort sett helt inom den egna gruppen. Jag talar i stora drag nu. De lever i stort sett helt i en icke-svenskspråkig miljö. De tittar inte på svensk TV, lyssnar inte på svensk radio. Lyssnar inte på svensk musik, knappt heller angloamerikansk musik, kommunicerar inte på svenska i närsamhälle och hemmet annat än på en funktionell nivå. Syrianskan är inte ett litterärt språk utan ett talspråk. Det finns alltså generellt sett ingen tradition av att läsa böcker. De flesta av mina elever har knappt en bok hemma. (Det här gäller inte den minoritet som har arabiskan som modersmål).

Jag förklarar elementära ord varje dag och märker att få på allvar är intresserade av att lära sig svenska annat än för betyget. Inte för att kommunicera. Fast jag gör mitt bästa att väcka den kommunikativa viljan i dem. Viljan att kommunicera just på svenska. Läser vi en tillräckligt spännande bok blir angelägenhetsgraden större. Rysare. Deckare. Spökhistorer. Men även annat. Inte med för mycket undertext dock. Då förlorar jag flera av dem genast. De flesta lever som jag sa skyddat. Alla är hela och rena. Med mammor hemma som lagar näringsrik mat. Tränar mycket; fotboll, basket. Föräldrar har ofta en stenhård auktoritär koll. Särskilt flickorna är mycket strängt hållna. Oskuld är viktigt. Skräcken för horryktet lurar runt hörnet. Därför ser man aldrig någon som kramas, håller varandra i handen, hånglar. Sex är strängt tabu. En av fördomarna mot svenskar är att svenska tjejer är horor (dvs har sex hit och dit) Det här är ju också roten till upploppet i Ronna<sup>5</sup> för ett år sedan. I samtalen (det var först efter Ronna-upploppen som det gått att samtala om detta) i klassrummet efteråt var alla emot den svenska tjejen som ringt efter sin pappa och polisen. De tycker att hon VAR ju en hora och skulle tåla att höra det. Härvidlag refererades även till föräldrars uttalanden. Jag ser stora problem med detta manus i min klass. Språkligt skulle vi behöva lägga ner åtskilliga timmar på att få dem att förstå det rent bokstavligt. Dels för att det är många ord i den som de inte har hört, de har i många fall inte ens begreppet. Dels därför att de inte skulle känna igen sig. Hur lång tid skulle inte behövas för att genomtränga denna enda textpassage. Och till vilken nytta?

”Ritva: [...] Kvalité är lite lättare att hitta i en mer individuell svär. Kvalité är oftast en personlig prestation på något sätt. Något genialt. Det finns en person bakom, en så kallad upphovsman. Även en kvalitativ upplevelse är något djupt personligt. Försök att utgå från dig själv och inte så mycket till relationer till andra [...]”

Det här blir alldeles för abstrakt. Jag tror ärligt talat inte de skulle

---

<sup>5</sup> En 17-årig flicka i Ronna, Södertälje, trakasseras en septemberdag 2005 av ett gäng killar. Hon är på väg in i en butik i området och de ropar ”hora” efter henne. De kastar också något på henne som flickan själv menar är en sten men som pojkarna själva menar är en chokladbit. Flickan ringer sin pappa som ringer polisen och det hela urartar ganska snart till upplopp med stort polisuppbåd. Ungdomarna kastade sten på polisen och polisen anklagades för övervåld. Senare samma kväll besköts polishuset i Södertälje.

få något ut av det. Ni skulle inte heller få något ut av genomföra en läsning och diskussion. De skulle inte kunna samtala kring problematiken. De är inte där (ännu). Det pjäsen handlar om är väldigt långt från deras verklighet och de är dessutom för unga. Jag har själv svårt att greppa idén med texten måste jag erkänna. Jag hoppas att ni förstår mig rätt nu i mina försök att beskriva läget. Det sista jag vill är att objektifiera och generalisera mina elever. Det är för dem jag går till jobbet varje morgon med ganska lätta steg. Men jag måste anpassa mig efter den verklighet jag befinner mig. Ni är varmt välkomna att komma ut ändå och hälsa på, auskultera, göra något med elever, berätta om livet på teatern men som sagt. Jag tror inte på detta manus i detta sammanhang. Lycka till i arbetet med pjäsen!! MvH, Maria Danielsson NN-skolan

## 2. Syfte och frågeställning

Som lärare står jag i ett kraftfält som har rötter som går utöver min livstid. En pedagogisk praktik gestaltar, implicit och explicit, vilka värdeföreställningar som vid en given tidpunkt omsätts i handling. De olika aktörerna i berättelserna är inskrivna i skilda berättelser som var och en äger sina sanningar om rådande normer. Normerna styr kroppens rörelser och uttryck. Normer finns i alla sammanhang och de utgörs av oskrivna regler inom vilka vi inordnar oss eller mer eller mindre frivilligt bryter mot. De är lokala i betydelsen att någon som självklart smälter in i ett sammanhang inte självklart gör det i ett annat. Det som gör just den här skolan speciell är att den dominerande gruppen i närsamhället och skolan utgör en minoritet i samhället i övrigt. Jag som lärare beger mig dagligen *ut* dit som *representant* för en majoritetskultur, med uppdrag att enligt gällande läroplan Lpo94, för svenska som andraspråk, ge eleverna "[...] förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål".<sup>6</sup> Jag ska också ge en undervisning som synliggör "[...] likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna ska förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på."<sup>7</sup>

I en skola möts flera olika överlappande normsystem och kan för en lärare bli till ett kraftfält av motstridiga förväntningar. Aktörerna (både centrala och perifera) i essäns berättelser är lärare, elever, familjer, närsamhälle, kommunpolitiker, kulturliv, och samhälle och undersökningen riktas mot vad som tar plats i kontaktytorna mellan olika aktörer och system. De situationer som berättas i texten visar fram

<sup>6</sup> Grundskolan: kursplaner, betygskriterier, 1. uppl., Skolverket, Stockholm, 1996, s. 81.

<sup>7</sup> Ibid, s. 83.

relationer mellan givna roller (elev, lärare, rektor och regissör). De gestaltar tre konfliktsituationer, där mitt handlingsutrymme, i rollen som lärare, utgör analysens huvudsakliga fokus.

De tre berättelserna som jag nedan presenterar är inte kronologiska och har i förstone inga uppenbara kopplingar till varandra. Under analysen fokuseras en berättelse i taget (i den ordning som de berättades) medan de andra två tillåts bli mer perifera. Berättelserna är valda genom att de innehåller motstridiga definitioner av situationen och att där saknas en konstruktiv vändpunkt. De innehåller var och en element ur skolans vardag, som exempelvis, oenighet kring *en regel, gränser och val* och en *utsaga om skolans elever* till utomstående aktör. Samtidigt pekar de alla ut en riktning mot den lärarroll och den skola jag strävar efter att forma och bemästra. Jag har vid tiden för dessa berättelser i flera år undervisat traditionellt. Jag fann det otillfredsställande men ändamålsenligt. Jag hade inte hittat andra sätt att hantera situationen med klasser som avlöser varandra i korta lektionspass. Jag höll i, med snäva tyglar för att hinna med och inte hamna vid sidan av. Jag tränades i att säga nej och sätta gränser, men längtade också efter en annan sorts dynamik. En dynamik med högre involvering och aktivitet; både i klassrummet men inte minst mellan skola och samhällets kulturliv. Jag önskar en skola som tar eleverna (och lärarna) i anspråk i större grad och ett samhälle som vänder sig mot det uppväxande släktet med intresse. Jag ser eleven som medaktör och jag prövar vägar in i en praktik som i högre grad gör medaktörskapet verkligt.

Den första berättelsen utspelar sig mot slutet av min tid på skolan och den andra under den första omgången av teaterprojekt i samarbete med Stadsteatern. Mailet skrevs året efter, under det att nästa grupp, som valt denna inriktning på svenskämnet, var i färd med sin att färdigställa sitt uppspel. Elverket (Dramaten) hade hört talas om vårt arbete på skolan och tog kontakt med mig via Medioteket med frågan om jag ville ta emot dem och manuset. Till en början var jag positiv. Syftet med essän är att med berättelserna som plattform undersöka följande problemformuleringar:

- Hur gestaltas maktrelationerna i beskrivna situationer?
- Vilket handlingsutrymme och vilken praktisk kunskap går att finna i lärarrollen med koppling till beskrivna situationer?

#### **4. Teori och metod**

Erfarenhet som underlag för reflektion ger en möjlighet att skörda frukterna av ett yrkeskunnande som annars riskerar att förbli fördolt. I delar av den arbetslivsforskning som vuxit fram på senare år formuleras den erfarenhetsgrundade kunskapen som ett resultat av just erfarenhet som utgångspunkt för reflektion.

Maria Hammarén skriver i sin bok, *Skriva – en metod för reflektion*, att skrivandet kan vara ”en metod både för reflektion och för att synliggöra erfarenhetsgrundad kunskap. Att synliggöra erfarenhet handlar om att hämta stoff ur sitt eget lager – för att kunna belysa det.”<sup>8</sup>

För att reda ut vad detta ”stoff” består av vill jag med hjälp av Aristoteles etik lyfta fram användbara begrepp när det kommer till att beskriva olika former av kunskap. Två av kunskapsformerna är mer självklart mätbara; dels den teoretisk-vetenskaplig kunskap som Aristoteles kallar *episteme* och dels den praktisk-produktiva kunskap som han kallar *techné*. En tredje kunskapsform är *fronesis*, den betecknar, praktisk klokhet. Fronesis är liksom *techné* handlingsinriktad kunskap men medan målet för *techné* ligger utanför situationen, själv, som vid tillverkning, återfinns målet för en fronetisk handling i situationen. Fronesis är på så sätt ”knuten till människans etiska och politiska liv”.<sup>9</sup> Utgångspunkten för en fronetisk handling utgörs ”av de omständigheter för vars skull de utförs”.<sup>10</sup> Fronesis sysslar med det individuella, inte med det allmänna (som vetandet och om vilket det går att lägga fram bevis). Den praktiska klokheten utgår istället från förnimmelsen. Innanför handlingen ges ingen fast punkt, ingen teknik eller fasta direktiv. Den handlande måste själv se vad situationen frågar efter.<sup>11</sup> ”Praktisk klokhet, *fronesis*, består alltså i förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi”.<sup>12</sup>

Essä kommer av det franska ordet ”essai” som betyder försök. Den här uppsatsen är just ett försök att skriva fram, i essäns form, en dold dramaturgi i minnets arkiv. Berättelserna utgör en avbildning av verkliga situationer och genom att underkasta dessa berättelsens form kan de bli föremål för undersökning av den inre logik som för handlingen framåt. Berättelserna är personliga och speglar som alla individuella berättelser, något som äger allmängiltighet. De tre trådar som tvinnas tillsammans genom essän är först berättelserna som till en början tillåts tala ur egen kraft för att sedan belysas utifrån relevanta begrepp i Foucaults maktteori. Detta sätts sedan i relation till kompletterande teoretiska perspektiv och samtida forskning innan slutreflektionen lyfter fram slutsatser kring handlingsutrymmet och den praktiska kunskapen.

En av grundbultarna i denna essä är som tidigare nämnts valda delar av Foucaults maktteori vilket jag kommer att redogöra närmare för i följande avsnitt. Jag har utöver Foucault valt två kompletterande perspektiv som båda använder dramaturgiska begrepp för att lysa sociala förhållanden. Dels använder jag mig av sociologen och antropologen, Erving Goffmans rapport, *Jaget och maskerna – En studie i*

<sup>8</sup> Maria Hammarén, 2005, *Skriva: en metod för reflektion*, s. 17f.

<sup>9</sup> Bernt Gustavsson, 2000, *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, s.159.

<sup>10</sup> Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, 2. uppl., Daidalos, Göteborg, 1993[1967], s. 163ff.

<sup>11</sup> *Ibid.*, s. 171.

<sup>12</sup> Gustavsson, s. 189.

*vardagslivets dramatik*<sup>13</sup> och dels använder jag regissören Keith Johnstones redogörelse för statusväxling i sin bok *Impro*.<sup>14</sup>

Goffman visar hur individer intar och tillskriver varandra roller i sociala situationer. Han beskriver hur det i sociala situationer finns en agerande aktör och en publik inför vilken aktören gör sitt framträdande. De som utgör publik för den ena parten är i nästa stund själva aktörer. Aktören kan bestå av en enskild individ eller av ett team. Båda parter definierar situationen och erkänner, eller för den delen – inte erkänner – den andres fasad. Enligt Goffman så skapas inte fasader utan de väljs.<sup>15</sup>

Keith Johnstone använder sig av begreppen *status* och *statusväxling* för att synliggöra de strukturer som gör att en scen får liv, vare sig det handlar om en scenisk scen eller en verklig situation. Status handlar, utifrån Johnstones användning av begreppet, inte om den status man *är* utan den man *tar* (spelar) i ett givet samspel. Status handlar, kort sagt, om hur man *tar och ger plats* i förhållande till andra och inom ramen för en situation är detta aldrig statistiskt. Vanligtvis är vi förhindrade att se det, skriver Johnstone, men varje rörelse, varje ljud och varje handling innehåller en avsikt. En avsikt vi oftast inte är medvetna om och som inte alltid får förväntad effekt.<sup>16</sup> Liksom statusväxlingar på scenen bygger dramatiken i pjäsen, är maktrelationer och rollgestaltningar en ofrånkomlig del av vårt vardagliga samspel. Detta gäller *interpersonellt* (mellan individer) såväl som *intrapersonellt* (inom individen).

Exempel på aktuell samtida forskning relaterat till skolan, maktrelationer och lärares kunskap är; Anna-Karin Wyndhamn (2013) avhandling *Tänka fritt, tänka rätt – En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Wyndhamn (2013) undersöker inom gymnasieskolan vilka subjektspositioner som är tillgängliga för lärare och elever och vilket motstånd som uttrycks mot dessa subjektspositioner. Hon visar i sin studie på ett spänningsförhållande mellan skolans uppdrag att överföra värden till eleverna och att samtidigt träna dem i kritiskt tänkande.<sup>17</sup> Ett annat exempel är Eva Österlind (1998) *Disciplinering via frihet – Elevers planering av sitt eget arbete*. Österlind (1998) undersöker hur elever under nittioalet i Sverige disciplineras via en allt större (med hårt villkorad) valfrihet med eget ansvar. Hennes resultat pekar (liksom Wyndhamn, 2013) mot att skolans arbetsformer styrs av

---

<sup>13</sup> Erving Goffman, 2004 [1959], *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*, Prisma, Stockholm. Svensk översättning Sven Bergström, 1974.

<sup>14</sup> Keith Johnstone, 1985, *Impro: improvisation och teater*, Solna: Entré/Riksteatern, svensk översättning, Björn Samuelsson.

<sup>15</sup> Ibid, s. 28ff.

<sup>16</sup> Johnstone, 1985, s. 36ff.

<sup>17</sup> Wyndhamn, 2013, Anna-Karin, *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*, Acta universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013, Göteborg, s. 195.

arbetsmarknadens behov.<sup>18</sup> Elevinflytandet ökar visserligen men det handlar om ett inflytande av administrativ art. Hon visar också hur elever från olika samhällsskikt har olika beredskap att internalisera kraven i dessa förändrade arbetsformer som går mot en allt högre grad av individualisering, självdisciplinering och effektivitet.<sup>19</sup>

Vidare kommer jag i analysen av den tredje berättelsen att använda en artikel av kommunikationsforskaren Niclas Rönström om kommunikationens villkor i pedagogiskt sammanhang.<sup>20</sup>

## 5. Foucaults maktteori

Utgångspunkten är att makt är ett värdeneutralt ord och utgör, som tidigare beskrivits, ett centralt element i alla relationer. Verbet *att mäktas* kommer av tyskans *mögen* och betyder att *kunna, förmå*. Disciplin och disciplinering är *en* sorts makt och de kan ses som bärande bjälkar i en skolas verksamhet. (Jmf., motsvarande latinska ord för *elev*, *uppföstran* (*träning, undervisning*) och *att lära sig*; *disciplus, disciplina och discere*).<sup>21</sup> Frågan är bara *hur* makt utövas, till vad krafterna ska begagnas och vilken typ av disciplineringsteknik som används.

I Foucaults *Övervakning och straff* är det framför allt den disciplinära makten som studeras. Och det är den jag här redogör för i stora drag. Foucault urskiljer övergången historiskt mellan ett sätt att straffa och disciplinera till ett annat; den disciplinerade själv blir synlig istället för den positionering som utövar makten. Foucault studerar hur denna övergång har gått till genom att studera förbindelsen mellan *diskursiva praktiker* och makt.<sup>22</sup> *Diskurs* betyder samtal och *diskursiva praktiker* kan förstås som mönster i vardagliga handlingar eller texter. En kamp sker ständigt mellan och genom diskurser och avgör vad som får röst och vad som förblir tyst i ett bestämt sammanhang. Foucault söker svaret på frågan om hur subjektet konstitueras, inte i subjektet själv, utan i tänkandets historia och i studier av institutioner och praktiker. Han kallade dessa, för subjektet formerande praktiker, för *självteknologier*. Han visar bland annat, hur vi indirekt skapar oss själva genom att utesluta andra. Självteknologier innebär hur subjekt skapas (skapar sig själv) inom och genom gällande diskurser och normer. I den självteknologi som han kallar *politisk individteknologi*

<sup>18</sup> Österlind, Eva, 1998, *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*, Acta Universitatis Upsaliensis, Diss. Uppsala : Univ., Uppsala.

<sup>19</sup> Ibid., s. 27.

<sup>20</sup> Niclas Rönström, 2010, "Pedagogik mellan dialog och monolog – kommunikativa reflektioner över moderna samhällen och institutioner i ljuset av Förntelsen" I: Alba, Gunilla & Wibaeus, Ylva (red.), *Pedagogik som motstånd*, Svenska Korczaksällskapet, Stockholm.

<sup>21</sup> Birgitta Ernby, *Norstedts etymologiska ordbok*: 1. uppl., Norstedts akademiska förlag, Stockholm, 2008.

<sup>22</sup> Michel Foucault, 2003 [1975], *Övervakning och straff*, Lund: Arkiv förlag. Svensk översättning C G Bjurström, 1987.

ingår också att bibringa föreställningen hos subjektet om att ingå i en social enhet, ett samhälle, en nation.<sup>23</sup>

Subjektet för Foucault var alltså inget essentiellt, utan istället något som kan ta olika skepnader i olika historiska skeenden. Det konstitueras, enligt Foucault, genom de maktförhållanden som det ingår i och svarar upp mot. Vi människor är enligt detta perspektiv flera olika individer samtidigt. Man kan säga att subjektet för Foucault är ”en sorts samlingsbeteckning på en mängd skiftande kvaliteter, förhållningssätt och betydelser. De subjekt vi är i olika situationer beror på de olika regler, normer, diskurser, relationer etc. som omger dessa situationer”.<sup>24</sup>

Foucault presenterar i *Övervakning och Straff* filosofen och samhällsteoretikern Jeremy Benthams fängelsebyggnad *Panopticon* från slutet av 1700-talet, som sinnebilden för den disciplinerings teknik som går via övervakning (och internaliseringen av densamma). Panopticon som arkitektur består av ett runt vaktorn i centrum med ogenomskinlig glasruta. Runt vaktornet finns byggnaden där de inspärrade blir synliga i motljus. Den övervakande är anonym och det är omöjligt att veta om det ens finns någon där. De övervakade är däremot ständigt synliga i var sin individualiserad bur medan den som övervakar är osynlig. Synligheten blir här en fälla. ”Han syns, men han ser inte; han är ett objekt om vilket information inhämtas, men han är aldrig subjekt i en kommunikation.”<sup>25</sup> Foucault ställer fram bilden av Panoptikon inte bara som en arkitektonisk idé utan som en händelse i den mänskliga tankens historia. Den utgör inte bara en lösning på ett tekniskt problem utan genom den avtecknar sig en hel samhällstyp (panoptismen). Intressant i det här sammanhanget är att Foucault, i relation till denna nya samhällstyp, ställer civilisationen under Antiken som han beskriver som en skådespelets civilisation. Under skådespelens blod, svett och tårar drev katarsis individen in i den kollektiva kroppen. Idag sitter vi varken på åskådarplats eller är aktörer i ett drama, enligt Foucault, utan vi befinner oss i övervakningens samhälle.<sup>26</sup>

Panoptismen gör makten automatisk och avindividualiserad. Maktens princip återfinns nu i ett maskineri i vilka individerna är innefattade. Maskinen svarar för asymmetrin och människorna blir utbytbara inom maskineriet. Denna fiktiva relation som etableras mellan den som ser och den som synas kan utan att tillgripa tvång få människor att iaktta gott uppförande. ”Den som ingår i ett synlighetsfält och som vet det, axlar maktens tvång och låter det spontant gå ut över sig själv; han upptar i sig en maktrelation, inom vilken han åtar sig båda rollerna; han blir principen för sitt eget underkuvande.”<sup>27</sup>

Makttekniken svarar sedan mot tre kriterier kopplat till de historiska processer inom vilken den är

<sup>23</sup> Michel Foucault, 2008, *Diskursernas kamp*. Stockholm: Bruno Östlings förlag Symposium, s. 293f.

<sup>24</sup> Nilsson, s. 181.

<sup>25</sup> Foucault, 2003, s. 201.

<sup>26</sup> Foucault, 2003, s. 217.

<sup>27</sup> Ibid, s. 203.



inbegripen: ekonomiskt ska kostnaderna för maktutövningen minimeras, juridiskt-politiskt ska maktutövningen förbli osynlig och diskret för att inte väcka motstånd och inom de vetenskapliga och kunskapsproducerande institutionerna ska den uppnå ett maximum av intensitet och lönsamhet genom att både öka fogligheten och den avkastning den ger.<sup>28</sup> Allt för att anpassa människors mångfald till en överskådbar, hanterbar och lönsam enhet. Detta gäller inte bara produktion av varor och tjänster utan lika mycket skolors produktion av vetande och kunnande och produktion av hälsa i sjukhusen och arméns produktion av förstörelsekraft. Den måste behärska de krafter som uppstår så snart mångfald bildas och den måste neutralisera den kontramakt som uppstår som motstånd mot maktutövning. Det som ska kontrolleras hör hemma i den horisontella. Det okontrollerbara fångas in genom att vattentäta skott.<sup>29</sup>

Den teknisk-politiska människan skrivs fram, i västvärlden, under de senaste tvåhundra åren i de militära reglementen, skolförordningar och sjukhusförordningar. Beteenden ska formas. Gester och uttryck bor i kroppen och ”en foglig kropp är en kropp som kan underkuvas, förvandlas och fulländas”.<sup>30</sup> Även om den representativa makten formellt medger att allas vilja direkt och indirekt utgör maktens grundval så gör disciplinens metoder att kroppar och krafter vid basen förblir underdåniga. På en nivå fungerar disciplinering som den skolning som möjliggör individens anpassning men om dess roll är att införa oöverkomliga asymmetrier och därmed utesluta ömsesidighetsförhållanden blir dessa förhållanden tvångsförhållanden och vilar inte på den typ av förpliktelse som upprättas vid ett kontrakt. De fixerar istället den ena parten till en objektifierad roll; patient, elev, brottsling. Denne ska observeras, mätas, bedömas. Relationen kännetecknas av avsaknaden av jämlikhet och ett ensidigt underordnande. Det övermått av makt som återfinns i relationen finns bara på den ena sidan.<sup>31</sup> Genom disciplineringstekniker upprättas *ordning*. Det sker succesivt genom en historisk process först på fängelserna men senare också på sjukhusen, i skolor och i verkstäder. De här fixerande och objektifierande krafterna är i situationen osynliga och framstår som naturlag. När makt internaliseras kan maktens repressiva funktion framstå som en produktiv och dynamisk kraft. Kropparna kontrolleras genom själens beroende och benägenhet till anpassning. I det Panopticon där vakten befinner sig i mitten (eller inte befinner sig, det är omöjligt att se om någon är där och vilka intentioner denna har) förflyttas övervakningen in i fångens huvud. Relationen består av att ett allseende öga synar den synliggjorda. Det är en relation mellan den som skaffar sig vetskaper och därmed makt över den som blir sedd

---

<sup>28</sup> Ibid., s. 218f.

<sup>29</sup> Ibid., s. 220f.

<sup>30</sup> Ibid., s. 138.

<sup>31</sup> Ibid., s. 222f.

(föremålet). ”Synligheten är en fälla”.<sup>32</sup>

## 6. Analys

### 6.1 Rummet, tiden och disciplineringen

Här kommer de. Dörren smäller emot hyllan som löper längs svarta tavlans nederkant och slår upp ett moln av kritdamm. Det är en stor affär att komma in i en skolsal. Varför skulle de inte helt enkelt kunna stiga in, säga: God morgon och sätta sig? Inte heller. De måste puffas och knuffas.

(ur *Magistern* av Frank McCourt, s. 22).<sup>33</sup>

Genom disciplineringstekniker upprättas ordning. Utan *ordning* är det svårt om inte omöjligt att bedriva undervisning och bereda rum för lärande. Frågan är på vilka premisser undervisningen vilar, hur och till vad rummet bereds, samt vilka disciplineringstekniker som används. Jag har valt att kalla det här avsnittet, som behandlar mötet med rektorn, för ”Tiden, rummet och disciplineringen”. Valet av titel grundar sig på att situationen rymmer en konflikt i synen på hur lärare ska förhålla sig till elever i ett klassrum. Situationen med rektorn har fört mig till frågan om strukturens betydelse för undervisning och disciplinering, och hur det kan komma sig att kepsen ges en så stor symbolisk laddning.

Skolan tar genom skolplikten via folkskolans införande 1842 barnens tid i anspråk och delar upp den i *segment* där aktiviteter ska pågå, på skilda platser i varierande konstellationer. Avsikterna bakom folkskolans införande antar jag är flera och inbördes motstridiga. Jag kan föreställa mig att här finns folkbildningstanken från arbetarrörelsen, intressen från arbetsgivare som vill ha dugliga och disciplinerade arbetare och här också finns kyrkans intresse av en bred läskunnighet med tanke på tillägnandet av Guds ord.

Fram till det att parallellskolesystemet avvecklats och Grundskolan införts över hela landet 1962, placerades skolbyggnader centralt i byn eller staden. Essäns skola ligger inte bara långt utanför både stadens och närsamhällets centrum. Den ligger på en åker. Skulle placeringen av en skolbyggnad och utformning av densamma kallas en diskursiv praktik? Jag tror det. Många skolor organiseras fortfarande på ett något fängseliknande vis med korridorer och låsta klassrum i cell-liknande rader, inom varje cell *en* lärare med *en* grupp elever. Lärarens position är centrerad till en av kortsidorna för bäst möjliga överblick över klassen som sitter i rader med ansiktet frontalt mot läraren. Läraren kan se allas ansikten medan eleverna mestadels

---

<sup>32</sup> Ibid., s. 201.

<sup>33</sup> Frank McCourt, 2007 [2005], *Magistern: levnadsminnen*, Stockholm: Månocket, s. 22, svensk översättning Thomas Preis.

ser varandras ryggar.

På liknande sätt organiserade jag, på den här tiden, oftast sittningen frontalt, separerat och med fasta platser som jag bestämt. När väl klasserna avlöste varandra i rask takt, lektion efter lektion, var det viktigt att använda tiden till rätt sak (den jag som lärare hade föresatt mig) och hålla rasten så gott det gick utanför dörren. Min upplevelse blev annars att vi omöjligt kunde hinna med *allt* vi skulle göra. Själva avskiljandet; elever från varandra och händelser på rasten från händelser i klassrummet, upprätthåller grundläggande principer vid disciplinering. Just den typen av sittning hindrar beblandning, upprättar åtskillnad och stävjar därmed interaktion. Det gynnar visserligen ordning, men den här typen av ordningsskapande förutsätter att det finns en grundtrygghet i gruppen och ett erkännande från gruppen av läraren som auktoritet. Det räcker med att en elev vill synas, inför de andra, och exempelvis ropar ”boring!” med jämna mellanrum för att få resten av gruppen att skratta (om gruppen inte roas behöver det inte bli ett större problem) för att uppmärksamhetens riktning ska vara bruten.

Rummet och schemat inbjuder till den här klassiska typen av iscensättning av undervisning. Den erbjuder å ena sidan ordning och förutsägbarhet men å andra sidan riskerar den att förstärka avståndet mellan lärare och elever. Det kan bädda för motståndshandlingar som kamp för återtagande av makt. Min erfarenhet har lärt mig att det som är avgörande att läraren fångar gruppens intresse och bygger förtroende. Hur det görs kan skilja sig från grupp till grupp. Det gäller att läsa situationen och att vara varse sina egna reaktioner. För att belysa klassrumssituationen med Goffmans beskrivning av rollframställningar i vardagliga situationer tänker jag att det är möjligt att påstå att elever generellt visserligen är placerad i en bestämd roll inte minst genom hur ett klassrum är organiserat, men att det inom rollen finns en uppsättning fasader att välja mellan i den rutin (handlingsmönster) som rollen innebär. En fasad betecknar ”den del av individens framträdande som regelbundet fungerar på ett allmänt och fastställt sätt för att definiera situationen för de personer som observerar framträdandet.”<sup>34</sup> Fasader skapas inte, enligt Goffman, utan de väljs.<sup>35</sup> Eleven i exemplet ovan har valt en fasad vars rutin handlar om att rikta klassens uppmärksamhet bort från lärarens intentioner och mot honom själv. Ibland kallas denna fasad i elevrollen för ”klassens clown”. Med Goffmans termer skulle jag kunna påstå att den här eleven ser sig som situationens *aktör* och gör klassen och läraren till sin *publik*.<sup>36</sup> Hur återtar läraren makten när elever definierar situationen på ett annat sätt än läraren? Eleverna har makt att godkänna eller avfärda lärarens fasad som ”falsk” och därmed definiera situationen på ett annat sätt.<sup>37</sup> Elever

---

<sup>34</sup> Goffman, s. 28.

<sup>35</sup> Ibid., s. 33.

<sup>36</sup> Ibid., s. 22f.

<sup>37</sup> Ibid., s. 58.

kan alltså få läraren att ”tappa ansiktet” men de kan också göra gemensam sak med läraren och ingå allians och bilda det som Goffman kallar ”Ett *gott* team”. Ett gott team utgör ”en samling individer som samarbetar i framställningen av en rutin.”<sup>38</sup> I ett klassrum skulle det innebära att gemensam uppmärksamhet riktas mot stoffet och lärandets processer. Att detta sker är ingen självklarhet. Allra helst inte om läraren representerar en majoritetskultur mot vilken det kan finnas antagonistiska attityder. Då menar jag inte främst det motstånd som möjligen kan finnas hos eleverna utan också (och inte minst) på den förförståelse som finns i lärarens blick på eleven och som kan bidra till en diskursiv praktik som går stick i stäv med lärares medvetna framställning. Återigen handlar det om relationen och den kongruens som bör finnas i parternas tolkning av den delade verkligheten. En process som jag menar att läraren har ett stort ansvar för.

Under min skoltid, för ett fyrtiotal år sedan, fanns gemensamma ritualer kring hur elever kom in i klassrummet och hur de satte sig på sin plats. Eleverna ställde upp sig vid bänken i väntan på kommando. En avgörande detalj var stillheten i pausen just före ”Varsågod och sitt!” Likaså var det viktigt att efter lektion ställa in stolen och stå kvar tills läraren sa de förlösande orden ”Tack för idag”. Upp till och med 70-talet fanns denna tydliga klassrumsdramaturgi som definierade rollerna och rummet med ett tydligt manus med anvisningar kring vem som kunde säga vad och när det kunde sägas. Detta gav situationen ett lugn. Även om det fanns elever (som jag) som hemligt önskade att rucka ordningen kunde vi ändå åtnjuta den trygghet och även värdighet som ritualen erbjöd. Vi kunde (trots ett mått av leda) vila i det som var vår uppgift där och då; läsa, skriva, svara och göra uppgifter enligt magisterns (frökens) anvisningar, någon vi förövrigt aldrig titulerade med namn; också det en del av ritualen. Vad vi hade med oss in på lektionen av tankar, drömmar och erfarenheter hade inget med undervisningen att göra och det var så det skulle vara.

En utsaga i form av (i det här fallet) en *regel*, är inte konstant och oföränderlig. Varje utsagas identitet är underkastat de villkor som omger den. Att påstå att Jorden är rund har andra innebörder om utsagan stipuleras före eller efter Kopernikus.<sup>39</sup> En regel om att alla pojkar tar av sina mössor var en naturlig del av ett helt system av handlingar före, låt oss säga, 50-talet; under en tid då kristendom och kyrkobesök var en naturlig del av livet och då Sverige var mer homogent än idag. Att blotta hjässan som en akt av respekt inför makten, framför allt i form av skolläraren och prästen (om man är av maskulint kön), har sedan århundraden varit en självklarhet. Vad händer om man håller fast vid en detalj från en tidigare tid utan att behålla tillhörande ritualer? Jag antar att kepsregeln härstammar från en föreställning om allmänt hyfs och underordning. Förr kunde respekt (fast lika mycket fruktan) uttryckas genom att stå med mössan i hand inför

---

<sup>38</sup> Ibid., s. 75.

<sup>39</sup> Michel Foucault, 2011[1969], *Vetandets arkeologi*, Lund: Arkiv förlag. Sv. översättning 2001, s. 135.

överordnande. Utan alla de andra åtbörderna från det tidigare klassrummets autokrati blir kepsen en symbol och som sådan laddad med innebörder.

Vi har idag inte längre de ritualer som formade rummet till just ett *klassrum*. Etablering av en motsvarande struktur är idag upp till varje lärares auktoritet och förmåga. På skolor där inte det gemensamma kollegiala lärandet är utvecklat blir läraren, utan gemensamma strukturer, utelämnad. Särskilt i de högre årskurserna då eleverna byter klassrum och lärare flera gånger om dagen. Läraren intar rummet genom att upprätta kontrakt och sätta gränser. Jag har lärt mig med tiden, och det tog sin tid, att fördela makt genom fungerande strukturer som möter upp behov av inkludering, förutsägbarhet och kontinuitet. Utan struktur som tröskelmarkörer saknas viktiga gränser. Utan att markera övergångar hamnar ett överskott på makt hos eleverna medan lärarens uttryck för underskott på makt över situationen blir utskällningar, utkastningar, samtal med rektor, samtal hem och hot om sänkt betyg.

För rektorn, för många lärare och elever, blir kepsen en symbol. En symbol för respekt, för makt och för motstånd; återtagande av makt. För mig har kepsen ingen symbolisk betydelse. Däremot får själva regeln och hur den formuleras en laddning för mig. Jag tar initiativ till mötet och min avsikt är att klargöra mitt perspektiv. Jag vill formulera något om handlingsfrihet och hur den bygger på förtroende och att detaljstyrning motverkar förtroende. Min målsättning som lärare är att bidra till mina elevers utveckling. Rektorns regel vill av mig att jag förändrar hur jag formar rummet tillsammans med eleverna. Genom att hävda regeln så kategoriskt erkänner han inte den ordning varigenom jag hämtar min auktoritet. Bristen på erkännande av mitt omdöme gör att ordningen sätts ur spel och det väcker motstånd i mig. Det skulle vara möjligt att förneka detta motstånd men det skulle ske på bekostnad av hälsa. Jag skulle också kunna trotsa påbudet och fortsätta som vanligt och därigenom låta det som sägs vara en sak och det som görs en annan.

Goffman skriver ”Vi måste med andra ord vara beredda att inse att det verklighetsintryck som frammanas av ett framträdande är ett ömtåligt, sprött fenomen som kan falla sönder genom mycket små missöden och felgrepp.” Han syftar här på den brist på överensstämmelse som kan finnas mellan våra mänskliga jag med alla dess skiftningar, stämningar och förändringar och våra socialiserade jag som kräver konstans.<sup>40</sup> Det är en hårfin balans mellan, att å ena sidan endast spela rollen, utan kontakt med, det som Goffman kallar, det mänskliga jaget (vilket i längden skulle undergräva rollens legitimitet) och, å andra sidan, en alltför otydlig rollframställning vilket inte heller skulle inge trovärdighet. Jag skulle, med hjälp av Johnstone, strax vilja peka på det *lekutrymme* rollen ändå kan tänkas erbjuda. Man kan som sagt, enligt Goffman, inte *skapa* en roll men jag utesluter inte möjligheten att *utveckla* den. Johnstone beskriver tre lätt

---

<sup>40</sup> Goffman, s. 55.

igenkännbara lärartyper från sin egen erfarenhet som elev för att illustrera det han kallar *statusväxling*. En lågstatusspelare ger ifrån sig makten till eleverna och betar sig som en inkräktare i rummet. Hen må vara omtyckt men lyckas inte etablera ordning och är därför inkompetent. Lärare som är tvångsmässigt högstatusspelare sätter kanske skräck i sina elever och upprättar på så sätt en slags ordning men eleverna blir ögontjänare och de önskar i hemlighet att se henom falla i status. En lärare som är statusexpert kan höja och sänka sin status i förhållande till det som händer. Hen kan hantera vilken situation som helst genom att anpassa status. Ordning upprättas men på andra premisser än med högstatusläraren. I hens klassrum finns rum för både humor och allvar.<sup>41</sup>

Lärorollen har i den beskrivna situationen förvandlats till en tvångströja. Här överskrids, som jag ser det, den hårfina gräns där disciplinering blir dressyr och där makt blir förtryck. Rektorn blir enligt Johnstons termer, tvångsmässigt högstatusspelare. Situationen slutar med att han uttryckligen vill få mig att lyda. Och att i detta fallet lyda, även om detta kan tyckas handla om en så (till synes) försumbar detalj som en keps, skulle förminska mitt handlingsutrymme. Just här inträder det som jag tror Foucault menar när disciplinens roll blir att ”införa oöverkomliga asymmetrier och utesluta ömsesidighetsförhållanden.”<sup>42</sup> Det är mycket möjligt att jag genom hur jag iscensätter mötet, får rektorn i sin tur att känna sig trängd och objektiviserad (synlig) vilket möjligtvis aktiverade hans motståndstrategier. I så fall skulle den auktoritära maktutövningen kunna tänkas vara en motståndshandling i relation till en upplevd vanmakt.

Varken jag eller rektorn hittade sätt att ge rum åt den andres perspektiv – att växla status – utan vi vidhöll var och en på vårt håll vår fixerade position vilket i sin tur verkade fixerande på den andre. En skillnad som jag antar fanns i våra respektive perspektiv var att frågan för honom låg på ett idémässigt plan medan den för mig hade en konkret praktisk betydelse.

Rummet för samtalet är i rektorns rum. Samtalet handlar om vad som händer i mitt klassrum, ett rum han förövrigt aldrig besökt (ett rum som dessutom inte finns, utan det växlar). Då regelns incitament ligger *utanför* den faktiska klassrumssituationen utan möjlighet till förhandling får den en dominerade roll i mitt medvetande. Den orsakar en stress; jag skulle kunna likna det vid en ihållande brus. Så snart jag valde att låta en keps vara, fanns bruset där. Denna störning, även om det är i mitt huvud bruset ljuder, kan liknas vid den panoptiska blicken i Foucaults beskrivning.<sup>43</sup> Det handlar om en allseende och anonym blick som genomskådar och därmed dömer. Inte utifrån helhet utan utifrån specifika detaljer. Rektorn har genom att benämna beslutet som demokratiskt åkallat ideologiska krafter som med en gudoms dignitet är satta över den

---

<sup>41</sup> Johnstone, s. 39.

<sup>42</sup> Foucault, 2003, s. 223.

<sup>43</sup> Foucault, 2003, s. 201ff.

enskilda människan och hennes förehavanden. Han har fått slutordet och det hakar in i mina internaliserade tvivel på min egen förmåga och får en inre ordning att komma i gungning. Trots att jag rationellt kunde argumentera för att kepsars avtagning inte hade med mitt primära uppdrag att göra och trots att varje högstadielärare ibland ser mellan fingrarna med en keps så hade rektorns blick fått makt över mig. Därför gör kraften i den åtbörd som visar stadfästade av lag så starkt intryck. Skammens rodnad sprider sig i min kropp i samma stund som jag förstår att jag går *emot* ett *demokratiskt* beslut. Hur kan jag i min enfald tro att jag kan rucka de absoluta tingens ordning?

Vilka krafter ligger bakom skeende och vem är jag som handlar? Goffmann använder begrepp som *dramatisk* och *regimässig dominans* och förklarar dem som kontrasterade maktyper. Den som äger dramatisk dominans fungerar ungefär som en galjonsfigur med uppgift att dölja makten bakom fasaden medan de med regimässig dominans osynligt drar i trådarna.<sup>44</sup> Både jag och rektorn har en dramatisk dominans då vi står i förgrunden och visar ett ansikte utåt. Men vi strävar båda på vår nivå att återta kontrollen över situationen på våra egna premisser. Rektorn är politikernas galjonsfigur med uppdrag att ”stävja våldet på NN-skolan” som beskrivningen i lokalpressen lyder medan jag i den här situationen kan framstå som rektorns galjonsfigur.

Det är en allmänt känd sak att sådana agerande som sitter i en utåt synlig ledarställning ofta bara är galjonsfigurer, valda som resultat av en kompromiss, eller som ett medel att neutralisera en potentiellt hotfull ställning, eller som ett medel att på ett strategiskt sätt dölja makten bakom fasaden och följaktligen makten bakom makten bakom fasaden.<sup>45</sup>

Foucault pekar på att i det förmoderna samhället var makten synlig i form av parader, ceremonier och straffexekutioner. I det moderna samhället har den disciplinära makten vuxit fram och som jag förstår Foucault så var inte målsättningen att straffa mindre, utan mer effektivt. Den arbetar inte främst med bestraffningar utan ”framför allt med små korrigeringar som tillsägelser, instruktioner, regelsystem, dagordningar men också med belöningar och uppmuntran i olika former.”<sup>46</sup> Jag känner mycket väl igen beskrivningen i det system där jag dagligen reglerar genom att belöna och korrigera individer istället för att arbeta med gruppen och de organiskt reglerande krafter som jag av erfarenhet vet kan etableras i en mogen grupp oavsett deltagarnas ålder. Jag handskades med en inre värdekonflikt mellan det ledarskap jag önskade utöva i min lärarroll och den ledare jag i sammanhanget blev. Och jag skulle också våga påstå att det var ett kollegialt fenomen. Vi handskades med krafter som förde fokus bort ifrån att arbeta med gruppprocesser till

---

<sup>44</sup> *ibid.*, s. 92ff.

<sup>45</sup> *ibid.*, s. 93.

<sup>46</sup> Nilsson, s. 105.

att handskas med individers mätbara prestationer. Men oavsett om vi lärare arbetar medvetet med gruppen eller inte så finns processerna där och kräver sin uppmärksamhet. Läraren arbetar i motvind; som om både tiden och eleverna aldrig riktigt räckte till. Hastigheten på stegen ökar i korridoren, skygglappar hålls upp och tonläget höjs. När nu rektorn kom och ville skruva upp situationen ännu ett varv blev kepsavtagandet ytterligare ett krav som glider in från sidan (eller uppifrån) utan att ha sitt ursprung varken i situationen eller i styrdokumentet. Men just den här ”bollen” gick att ta på. Den gick att fånga genom att stämma träff. Alla de andra namnlösa och ansiktslösa förväntningarna som styrde vardagens handlingar var svårare att parera. Sammantaget utgjorde de ett kännbart tryck. I det som Goffman skulle kalla rollframställningens *bakre regioner*, vilket i det här fallet utgörs av lärarrummet, fanns en plats där det gick att vila från rollen och där saker yttrades som inte lämpar sig för rollens *främre region*; klassrummet.<sup>47</sup> Det tragiska är att de som i huvudsak fick klä skott för lärares frustrationer, till syvende och sist, blev vissa elever. Jag minns hur jag till en början blev förskräckt över vad som var möjligt att yttra i lärarrummet och jag minns att jag sa till mig själv; ”måtte jag ha vett att säga upp mig den dag jag deltar i detta”. Kännetecknande var ironierna; en besvärlig förälder beskrevs som ”rektorsämne” och en besvärlig elev som att inte ha ”många hästar hemma” eller så kunde elever betecknas som ”ljushuvud” medan tonfallet signalerar att läraren inte ser något ”ljus” alls i just det huvudet. Det är inte långsökt att föreställa sig hur den inställningen spiller över på relationen i klassrummet och blir självuppfyllande.

Det dröjde dock inte länge förrän jag kom på mig själv med att stämma in i klagovisorna. Det är fascinerande vad man kan vara beredd att göra för att smälta in. Men detta utspelade sig långt före mötet med rektorn och före teaterprojektet. Projektet blev ett utbrytningsförsök från rådande version av sanning. Ett sätt för mig att ta ansvar och istället för att klaga, ta makt över situationen.

---

<sup>47</sup> Goffman, s. 97ff.



## 6. 2 Scenen – Ta rummet i besittning!

All the world's a stage,  
 And all the men and women merely players :  
 They have their exits and their entrances ;  
 And one man in his time play many parts, [---]  
 (ur: *As you like it* av William Shakespeare)<sup>48</sup>

Foucaults texter beskriver hur människan görs till subjekt genom det nät av maktrelationer hon är invävd i.<sup>49</sup> Han använder historien till en systematisk upplösning av vår identitet.<sup>50</sup> Jag tänker att en jaguppfattning är nödvändig som tillfällig form i tillvaron men den blir med tiden begränsande och tvingande. Identifikationer dör och andra tar vid genom livets kriser. Konsten (och filosofin) gör det möjligt att få syn på erfarenheten av att vara människa, på ständigt nya sätt. Under barn- och ungdomsåren när hjärnan och identiteten är som mest plastiskt framstår det ur mitt perspektiv värdefullt att få upptäcka så många olika ”jag” som möjligt i sig själv och inte lägga fast en identifikation för tidig.

När jag började på NN-skolan fick jag höra att skolans elever aldrig fick gå på teater. ”Våra elever klarar inte det” sas det. Jag antog utmaningen. Det handlade inte bara om att bokstavligen gå på teater utan lika mycket om att ta steget från en trygg plats mot att erövra tillhörighet i en lite mer främmande plats. Detta såväl geografisk som mentalt. För mig var detta också en symbolisk handling – att överbrygga periferi och centrum. Hemligheten med att få teaterbesöken att fungera är att *sätta scenen* redan i klassrummet. Dels genom att ge förförståelse kring själva dramat men också att åskådliggöra vad teatern är för *rum*. Vad kan förväntas av en i publikrollen (teaterns mest betydelsefulla roll?) Det blev en hel del teaterbesök genom åren. Inte minst med denna grupp då vi fick gå gratis på många föreställningar som deltagare i projektet men också för enhetstaxan med tio kronor för skolungdom, oavsett resans längd, fortfarande gällde på SL.

Skådespelarna är på väg ut till oss för att arbeta med elevernas pjäs ”Okända bröder”. Det är drygt två månader fram till framförandet. Pjäsen eleverna författat är en klassisk tragedi och handlar om ett brodermord. Bröderna adopteras bort, den ena hamnar i en rik familj, den andra i en fattig. De vet inte att de är bröder och utvecklar fientlighet gentemot varandra och dramat slutar med ond bråd död och hjärtslitande ånger. ”Okända bröder” är, kan man säga, dramat i dramat. Det speglar verkligheten (som teater oftast gör) och intrigen bygger på attityder mellan grupperingar genom ett vi-dom tänkande. I det här fiktiva dramat slutar maktkampen med döden. Mordet, dråpet och avrättningen är den mest extrema och minst produktiva form av dominansförhållande. Så illa kan det tyvärr även gå i verkligheten men oftast i vardagen så leder

<sup>48</sup> William Shakespeare, ”As you like it”, I: *The Complete Works of William Shakespeare*, Abbey Library, s. 230.

<sup>49</sup> Tomas Götselius och Ulf Olsson ”Förord” se, Foucault, 2008, s. 8f.

<sup>50</sup> Foucault, 2008, s. 119.

möten och konfrontationer till att vi bildar och ombildar, det vi tror att vi är; på gott och på ont.

Majoriteten av deltagarna på dramainriktad svenska är pojkar. Det är en heterogen grupp med uppemot en 8-10 språk representerade, till skillnad från skolans sammansättning i övrigt. Det är dessutom en mix mellan elever som läser svenska och elever som läser svenska som andraspråk. Allt detta hjälper till att bidra till språk- och identitetsutveckling, enligt min erfarenhet, eftersom det tvingar fram en större öppenhet; olikhet färgar av sig och individer framträder. Flera har motiverat sitt val med att de vill ”använda och visa sin energi” eller liknande formuleringar. Energin i gruppen är intensiv och mitt mål är att den ska komma till användning. Det är som att vara ute på ett stort äventyr med oviss destination. Gruppen är egentligen lite för stor, men jag har inte velat neka någon, där finns en handfull som hamnar lite i periferin och som inte är lika involverade som resten. Jag har fantasier om att de valt att vara med för att de tror att de nu ska slippa anstränga sig som på den ”vanliga” svenskan. Inte för att de anstränger sig där heller. Men de tror de ska slippa tjetet, kanske. Det är min spekulation. Det är just detta gäng som frågar mig i korridoren om de får köpa kläder till modevisningen.

Modevisningen är en av skolans årliga huvudhändelser. En catwalk byggs upp i matsalen. Kläder införskaffas på HM. Sen går uppklädda och mycket sminkade flickor men även pojkar på catwalken till hög musik medan resten av skolans elever skriker. Jag har en outtalad men föraktfull attityd till fenomenet. Jag har svårt att förstå hur kollegor kan försvara detta och jag har inte heller frågat. Istället har min strategi varit att ignorera. Det stör mig att eleverna ens för modevisningen på tal på samma dag som skådespelarna från Stadsteatern ska komma. Jag säger visserligen nej men pekar omedvetet mot möjligheten att välja. Jag ser inte att modevisningen ingår som en tradition i skolan och att den är en mötesplats mellan familj och skola är en central del av elevernas tillvaro, istället avfärdade jag företeelsen som banal och oväsentlig.

Utifrån mitt perspektiv fanns inget val men ändå ger jag (ofrivilligt) sken av att det finns ett sådant. Jag verkar ha utgått ifrån att de självklart skulle välja det förnuftiga och det ”rätta”. Vad som hände sen var att de som avvek under eftermiddagen som en konsekvens *inte* fick stå på scenen med de andra när det var dags. Jag tänkte också då att skolan erbjuder alltför få situationer där elever ställs inför val och sen får erfara den konsekvens som situationen helt logiskt innehåller utan att för den skulle straffa ut sig. Min erfarenhet var att det på skolan generellt förekom alltför många tomma hot å ena sidan eller drastiska åtgärder som polisanmälningar å andra sidan. På det sättet blev ändå händelsen pedagogisk, tänkte jag då. Nu tänker jag att en sådan här händelse äger än mer av pedagogisk potential. I och med att jag hade sagt att de inte skulle kunna stå på scen om de avvek kände jag mig tvingad att hålla mig till det. Det blev en hederssak vilket begränsade handlingsutrymmet. Nu ser jag att situationen hade varit idealisk för ett sociodrama. Så här hade

det exempelvis kunnat gå till: Vid nästa träff skulle alltså 14 elever varit på workshop med skådespelare och en grupp på sex varit på stan och shoppat. Jag hade kunnat delat upp dem i tvärgrupper och låtit dem få göra ”skvallerleken”. Det innebär i ett första steg att de i tvärgrupper om cirka tre personer, berättar vad de gjort för de som inte var med. Nästa steg är att samlas i hem-gruppen (den större gruppen delas i två grupper) och samlar den information de fått från tvärgrupperna. Slutligen är uppgiften för grupperna att spela upp det de hört. Efter reception (inkl. gemensam reflektion), av de *andras* bild av den egna erfarenheten, har alla en någorlunda gemensam bild av läget. Då kan eleverna själva resonera kring förslag till hur arbetet ska gå vidare.

Min gissning är att eleverna sitter på lösningar bortom min horisont och att en vettig process kan få lösningarna att komma till ytan. På det här sättet skulle inte skolket vara ett misslyckande för alla inblandade utan bara ännu en oförutsedd händelse med pedagogiska möjligheter. Det krävs mod dock och en tillit till processen. En tillit som jag vid detta tillfälle inte besatt. Jag gör med teaterprojektet något ovanligt och kontroversiellt och jag vet att det väcker skepsis hos vissa kollegor. Jag har stöd, men känner mig också ifrågasatt och i rädslan för att misslyckas finns något som jag nu efter att ha läst Foucault skulle kalla den ”panoptiska blicken”. Jag betraktar mig själv utifrån, med kritisk blick, och är därför inte i kontakt med processen och de möjligheter den erbjuder.

Jag har tidigare redogjort för hur disciplinering genom tiden och rummet producerar ordning och hur jag har också konstaterat att ordning utgör ett förutsättning för undervisning. Om ordning är protagonisten så är kaos antagonist. Inbyggt i lärarrollen finns en drift att stävja ett hotande kaos. Ett vanligt uttryck för det som jag kan se både i min egen repertoar och i kollegors är att uppmana, befalla eller vädja till elever att *skärpa sig*. I och med den teaterinriktade svenskundervisningen sker en förskjutning i både lärar- och elevrollen. Undervisningen bygger på ett aktivt val från elevens sida och arbetsformerna innebär att klassrummet förändras. Istället för den frontala sittningen bakom bänkar används nu kroppens rörelser och uttryck i större utsträckning. Kaos blir oundvikligen vår gäst. Detta var för mig, vid den här tiden, en ännu oprövad version av lärarrollen. Det är ett stort steg och jag tänker att det kräver en hel del av eleverna som är vana vid en helt annan elevroll. Dessutom ska allt ske inom ramen för *en* termin. Den sista terminen i nian med allt vad det innebär av nationella prov och andra evenemang som exempelvis modevisning. Mitt incitament var att äntligen få ge plats till den aktiva kunskapssökande eleven. Hen jag läst om under lärarutbildningen och som presenteras i det inledande stycket i Lgr 80. Jag kan fortfarande minnas det intryck dessa rader gjorde på mig:

Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor.<sup>51</sup>

När jag började arbeta som lärare fann jag mig istället tilldelad en rollodynamik där läraren istället var aktiv och elevens roll var den av en motsträvig men ofta passiv mottagare. Försök med grupparbeten och eget arbete förändrade ingenting och jag övergav dessa arbetsformer ganska snart. Jag bedrev istället oftast traditionell undervisning med strama tyglar. Om ändamålet var att hinna kursen, inom den alltid alltför knappa tiden, och beta av moment med någon form av systematik, var detta den enda form jag kände till. Att detta är ett generellt fenomen i skolan visar Wyndhamns studie *Tänka fritt, tänka rätt*. Av resultatet framgår att läraren erbjuder ringa utrymme i klassrummet till elevers kritiska tänkande. ”Empirianalysen visar på skolpraktiker dominerade av en ordningsdiskurs. Denna understödjer en specifik elevposition för eleven i skolan”.<sup>52</sup> Man skulle kunna tänka sig olika sorters ordningsdiskurser; möjligheten att upprätta ordning på olika premisser. Men den skolpraktik som strävar efter att styra eleven in i en föredragen elevposition visar sig, i Wyndhamns forskning, vara svårkompatibel med verkligt elevinflytande.

Språk utvecklas dock i kommunikativa situationer och hur det nu var bar jag på en önskan att förändra rollerna genom att hitta in i en undervisning där elever engageras både med språk, fantasi och kropp. Jag nappade på erbjudandet till projektet och gav mig i kast med att utveckla en ny *fasad*, för att använda Goffmans begrepp, i min roll. Dilemman uppstår, enligt Goffman, då man ska till att välja en lämplig fasad och det inte finns adekvata sådana. Den nya fasaden, med dess element som *inramning*, *uppträdande* och *manér*, äger då inte tillräcklig variationsvidd i teckenutrustningen.<sup>53</sup> Med tanke på att *inramningen* utgörs av samma skola och att jag fortfarande ska göra betygsbedömning enligt bestämda kriterier (svårapplicerbara på skapande processer), med det *uppträdande* och de *manér* som där ingår, kan jag nu se att förutsättningarna för en egentlig förändring av rollodynamiken inte fanns. Någon gång historiskt måste rollernas fasader ändå ha skapats, tänker jag, men kanske är det så att de konstitueras av krafter som ligger utanför fasaden själv? Kanske är det därför det blir svårt för att inte säga omöjligt, om jag ska tro Goffman, att skapa nya fasader vid sidan om, eller inifrån de gamla. Ett uttryck som jag hört sedan jag blev lärare i början av 90-talet är ”Lärorollen i förändring”. Jag kan konstatera att även om samhället i stort förändras är förändringen av lärorollen, åtminstone på sina håll, en förändring som går mycket långsammare.

Makt är en aktivitet i ständig dynamisk förändring. Den innehåller inte av någon och det är omöjligt att äga

<sup>51</sup> Grundskolans nya läroplan: Lgr 80, 1981, LiberLäromedel/Utbildningsförl., Stockholm, s. 13.

<sup>52</sup> Wyndhamn, 2013, s. 183.

<sup>53</sup> Goffman, s. 33ff.

makt utan att utöva den; den existerar just när den utövas. Styrkeförhållanden är i ständig förändring. Det som vid ett tillfälle ger ett övertag kan i nästa betyda underläge. Makt utövas utifrån en strategisk position och återfinns i dess konkreta verkningar.<sup>54</sup> Wyndhams undersökning (2013) vad gäller frågan om strategiska positioner i klassrummet, och hur klassrummets praktik korresponderar med uppdraget formulerat i styrdokumentet, visar hur de undersökta skolorna genomgående använde sig av det som kallas värdegrundsarbete, genom temadagar (på förekommen anledning), med syfte att *korrigera* det som uppfattades som icke-acceptabelt beteende hos eleverna. Hon upptäckte också att värdegrundsarbete inte på någon av skolorna hade integrerad del i den dagliga undervisningen. Hon skriver hur värdegrundsarbetet aktiveras av det som beskrivs som ”brister” i elevers uppförande. Dessa ”brister” fungerar destabiliserande för den maktrelation där eleven är underordnad lärare och skolledning och via ett värdegrundsarbete söker skolan åtgärda dessa brister. Intressant är också att notera att lärare och skolledare aldrig själva tillsammans reflekterat kring egna ”brister” i uppförande visavi eleverna.<sup>55</sup> Dessutom finner Wyndhamn att undervisningen i ämnet svenska består av en kunskapsreproduktion där kopiering oftast är norm. Genom en sådan diskurs, där förhandling och kritiskt tänkande har en förvinnande liten plats, underordnas eleven både stoffet och läraren.<sup>56</sup> Wyndhamn konstaterar i sin slutdiskussion, att trots att skolans övergripande mål handlar om att fostra demokratiskt sinnade medborgare, via arbete med grundläggande samhällliga värden och skolning i kritiskt tänkande, upptäcker hon två ”identifierbara och konträra, drivkrafter i utbildningssystemet: å ena sidan samhällelig förändring och elevens frigörelse, å andra sidan samhälleligt bevarande och elevens disciplinering”.<sup>57</sup>

I Österlinds studie framkommer att elevers olika förhållningssätt till ”eget arbete” i skolan samvarierar med deras sociala ursprung. Variationer på förhållningssätt är: frihetligt, prestationsinriktat, godvilligt, oreflekterat och motvilligt.<sup>58</sup> För dem med ett frihetligt förhållningssätt blir planeringsboken ett redskap i deras eget bildningsprojekt medan de med ett prestationsinriktat förhållningssätt har tendens att oroa sig för att inte räcka till. De som har en oreflekterad syn betraktar läraren som en kontrollant och får svårare att se värdet med arbetet för egen del.<sup>59</sup> Hon konstaterar vidare att ”praktiska och estetiska uppgifter erbjuder rika tillfällen till gemensamt arbete, de kräver ofta samarbete, diskussioner och förenade krafter, och kan väga

---

<sup>54</sup> Nilsson, s. 86f.

<sup>55</sup> Wyndman, 100f.

<sup>56</sup> Ibid., s. 129ff.

<sup>57</sup> Ibid., s. 195.

<sup>58</sup> Österlind, s. 129.

<sup>59</sup> Ibid., s. 133.

upp den ensidighet som annans skulle prägla undervisningen”.<sup>60</sup>

Avsikten med teaterprojektet var just att erbjuda en variation av undervisning som skulle involvera sociala förmågor men också värdegrundsarbete och förhoppningsvis även inbjuda ett kritiskt tänkande i undervisningen. Men jag bar, som jag tidigare antytt, på en rädsla att misslyckas i förhållande till planen och en rädsla för att de kritiska rösterna skulle få rätt i sina farhågor; att eleverna bara kommer att utnyttja den nya ”friheten” till att smita undan.

Ramen i en skola styrs av starkt ordningsskapande principer – även om det i beskrivna skola ledde till lika del motstånd och oordning. Jag var en del av dessa principer och jag tycker mig i situationen (inför elevernas bortavaro) ha upplevt mig tappa den makt sammanhanget förväntar sig att jag ska ”äga”. Jag skulle kunna säga att den fasad jag antagit rämningar något, när inte eleverna lyder mig. Den rämningar inte främst inför eleverna, men inför kollegor och de besökande skådespelarna. Hur ska jag nu återta min position och vad har jag för alternativ?

I den här stunden finns bara alternativet att få eleverna att förstå hur fel de har gjort och låta dem ta konsekvensen av det. På så sätt framstår jag igen som någon som äger kommandot. Detta utfördes som vanligt är medelst utskällning (och benhård principfasthet vad gäller att hålla fast vid stipulerade konsekvens). Min erfarenhet, vad gäller att använda aggression i pedagogiska situationer är att det är en sak att använda sig av den som gränssättande kraft och att det är en helt annan att använda den skuldbeläggande. Skillnaden skulle kunna beskrivas i hur kraften riktas. I det första fallet används den ändamålsenligt i situationen som just gränssättning och markering medan den i det andra fallet riskerar att stigmatisera. Det senare beteendet styrs mer av rädsla och vanmakt och således i en känsla av underskott av makt men konsekvensen blir att den andre berövas kraft. Återtagandet av makten sker alltså på bekostnad av den andre – det riskerar att bli rundgång – och maktkampen är ett faktum. Jag kan nu se att det var det som skedde i den här situationen.

Jag kan inte låta bli att fråga mig vilken värdegrund som praktiseras genom utskällning när den som i det beskrivna fallet innebär en sanktion i relation till ett ”felaktigt” beteende? Särskilt som det finns ett ohört perspektiv i hela situationen; det perspektiv som skulle kunna visa vad eleverna baserade sin prioritering på. Detta blev inte intressant för mig, då jag styrdes av krafter utanför situationen. Min ”publik” var alltså inte här eleverna utan de inblandade vuxna som på håll observerade. På ett sätt var eleverna statister i min framställan inför dem. Elevernas handlande hade reducerat mig (i min upplevelse) och jag tog det personligt. Jag kan tänka att min reaktion för eleverna framstod som ganska obegriplig och att det undergrävde det

---

<sup>60</sup> Ibid., s. 132.

förtroende vi höll på att etablera. Gentemot eleverna intar jag istället en rättskipande hållning med utgångspunkt i att jag har rätt och eleverna per automatik har fel. Det finns förvisso sakliga skäl till att inte kunna vara med på scen när man inte är med och repeterar men då bevekelsegrunderna inte tas i beaktande, (och inte heller min egentliga roll som fostrare in i demokratiska värden) kan jag i efterhand se att det också får funktionen av korrigerande straff.

Från januari när teaterprojektet startade med flaggan i topp till den här händelsen i mars som slutade med att jag läste lusen av dem, hade inga rutor krossats på skolan vilket annars hörde till vardagen. Det kan ha varit en tillfällighet men dagen efter beskrivna intermezzo möttes vi återigen av småsten i korridoren och krossat glas.

### 6.3 En värld är varje människa

En värld är varje människa, befolkad  
av blinda varelser i dunkelt uppror  
mot jaget konungen som härskar över dem  
I varje själ är tusen själar fångna  
[...]

(Gunnar Ekelöf)<sup>61</sup>

Elverkets pjäs *Klimax* problematiserar idén om huruvida finkultur som Mozart och högstämnd poesi skulle kunna dämpa aggressioner hos ungdomar. Manusförfattarens ingång är en artikel där Fredrik Reinfeldt beskriver finkultur som samhällets ryggrad och hur ekonomiska medel från fria grupper hellre bör gå till Operan och liknande institutioner.<sup>62</sup> Ungdomarna i pjäsen befinner sig i en Big-Brother-liknande situation. De deltar i ett experiment där de genom att lyssna till klassisk musik och litteratur, ska förvandlas till intellektuella. Utanför rasar en mobb från förorten som också vill in i experimentet.

Pjäsen får också ett mycket gott mottagande. Som publik på genrepet blir jag dock än mer provocerad. Idag funderar jag kring vad provokationen handlade om. Jag minns att jag i pjäsen saknade en gestaltning av denna aggressiva kraft som skulle förvandlas medelst kultur. Replikerna var kyligt distanserade oavsett vem som talade. Kanske blev jag provocerad för att pjäsen speglade mina försök till påverkan av elever genom teaterbesök (= finkultur)? Elverket fick också i mitt mailsvar, klä skott för ett

<sup>61</sup> Gunnar Ekelöf, *Dikter*, [Ny utg.], 1983, s. 144. Ur diktsamling *Färjesång*, 1941.

<sup>62</sup> Lina Kalmteg, ”Reinfeldt gav idé till drama”, Svd, 061102, Tillgänglig, <[http://www.svd.se/kultur/reinfeldt-gav-ide-till-drama\\_367082.svd](http://www.svd.se/kultur/reinfeldt-gav-ide-till-drama_367082.svd)> 1307112.

uppdämt behov av att bara få adressera sakernas tillstånd, utanför den egna snäva ramen som bestod av lärarrummet. I undertexten fanns frågor till samhället – Vilken stadsplanerare har bestämt att det ska vara på det här sättet? Är det ens ett problem? Vad betyder mångkultur? Varför grova kategorier men inga röster? Och varifrån kommer föreställningen om förortsungdomen som rakt igenom arg och socialt utsatt? Jag är förvirrad. Och när jag i mailet försöker möta upp det som för mig framstår som kategoriserande i manus, kategoriserar jag själv. Jag återger lärarrummets version av sanning eftersom det är den jag känner till.

Ett symptom på ett kroniskt konflikttillstånd från lärarrummets horisont framträder i hur lärare kunde tala om eleverna (och hur eleverna kunde tala om ”svenskar”). Vi lärare (oavsett etnisk tillhörighet) såg oss tillhöriga en samhällsgemenskap och vårt uppdrag var att socialisera eleverna in i detta oavsett deras egen vilja. Vi hade inte heller medvetandegjort för oss själva och varandra vad exakt vi ämnade socialisera dem in i och varför. Eleverna å sin sida framstod som starka i den gemenskap som närsamhället och slakten erbjöd och visade inga tecken på att vara i behov av att räddas från utanförskap. Nu tänker jag främst på den ganska välmående majoritetsbefolkning av assyr-syrianer i området. Från skolans håll visades så gott som ingen nyfikenhet att lyssna till och bjuda in den berättelse som vävt denna gemenskap och de gränser och kontaktytor, på jämlika villkor. Vi hade fullt sjå med att inympa vår egen skolkultur med en näst intill missionerande inställning.

Om verkningarna av den samhällsidé som Panopticon representerar osynligt hindrar sammanblandning och upprättar gränser mellan individer och grupper bidrar den också till att forma ett segregerat samhälle. Förorten och dess människor blir fångade i synlighetens fälla; objekt om vilka det hämtas information men som inte ges egen röst som subjekt i en kommunikation.<sup>63</sup> Utan mötesplatser ser jag inte hur klyftan mellan vi och dom ska förändras. Numera sorteras också skolor i vårt offentliga rum (kvällspressen). På löpsedlarna kan elever läsa att de *bästa* respektive *sämsta* skolorna finns listade i tidningen. Ofta är det förortsskolorna som i den här typen av mätningar hamnar långt ner på listorna. Vem håller i måttstocken och i vilket syfte? Foucault skulle här invända att frågan är fel ställd. Här finns ingen intentionalitet; historien formas snarare av ett komplext samspel av olika krafter och händelser.<sup>64</sup> Kvällspressen vill sälja lösnummer, och det får oavsiktliga konsekvenser för elevernas inställningen till sin skola. Vem har bestämt att det ska vara så? Ingen enväldig härskare utan istället den hegemoni som utövas i vår diskursiva praktik på samhällets olika nivåer. Den praktik som gör att åtskillnad framstår som naturlag.

Ett sånt litet men verksamt exempel är hur vi lärare betonar pronominat *våra*, när vi pratar om elever

---

<sup>63</sup> Foucault, 2003, s. 201.

<sup>64</sup> Nilsson, s. 99f.



på vår skola. Som om just *våra* elever vore lite *eljest*. På vilket sätt är vi själva lite *eljest*? Det hade varit intressant att utifrån en kollegial plattform reflektera kring hur vi gör och med vilken avsikt. Det som försiggår i en fasads *bakre region*, för att återigen anknyta till Goffman, måste oundvikligen påverka den främre regionens publik. ”De agerande kan upphöra med att uttrycka sig men kan inte upphöra med att överföra intryck”.<sup>65</sup> Jag kan tänka mig att även det som en människa tänker och känner bakom framträdandets fasad oundvikligt påverkar framträdandets effekt och därmed också definitionen av situationen och publiken. Ett framträdande handlar om att styra intryck i avsedd riktning. Om intrycksstyrningen får ovälkomna effekter vilket är att vänta i klassrummet, (eftersom ena parten inte är där frivilligt och ibland inte ens känner sig välkommen), blir det desto viktigare att syna avsändaren.

När Elverket tog kontakt med mig för att komma ut till förorten och pröva idéer om vad förort innebär genom en läsning av manus med mina elever blev jag först glad över initiativet men efter att ha läst manus blev jag upprörd å mina elevers vägnar. Det märks i mitt svar att jag är arg. Jag tar mig inte tid att skriva rent och modifiera tonen utan skickar iväg en råtext. Även att som här låta bli att styra intryck är en slags intrycksstyrning. Jag tog möjligen rollen som ”sanningssägaren”. Ändå säger jag inte rakt ut att manuset fixerar positionerna och att den objektifierar dem som den utger sig för att vilja gestalta. Bilden av förorten kommer ur den om *orten*; den egentliga platsen som avtecknar sig mot allt det som det inte är; *för-ort*.

Jag försöker förstå varför jag upplever mitt mail så djupt olustigt både då jag skrev det och nu när jag läser det igen. Jag inleder med att säga ”att jag kanske har fel men...” och berättar på ett kategoriserande sätt om situationen på min skola. Jag kämpar med att ta mig rätten och formulera vad jag ser, men har samtidigt starka tvivel på min rätt till det. Jag har också tvivel på om jag verkligen ser det jag ser och om det överhuvudtaget är ett problem. Allt ter sig överkligt. Det är som om jag vill vrida mig ur perspektivet men jag kan inte genomskåda på vilka grunder.

Elverket vill diskutera textens problematik och idé. Mitt svar är en replik i linje med problematiken; förorten som *objekt* för oss, som står utanför, att förlägga allt det vi inte själva tror oss vara. Kommer vi någonsin som samhälle att på vettiga vis hantera inre slitningar, om människor som står utanför tar sig rätten att vara språkrör och ha vetskap om den andre som inte ges en egen röst? Det finns en gräns närvarande här både i mitt resonemang och i pjäsens manus. Gränsen mellan *vi* och *dom*. Det naturliga är att *dom* som vi definierat ut, en dag, sköljer över *oss* som en flodvåg så som pjäsen har för avsikt att illustrera enligt samma logik att det som göms i snö kommer upp i tö eller att diktatorer en dag är dömda till ett falla på eget grepp? Men *vi* är också *dom*. När allt kommer omkring är det periferin som definierar centrum. Utan elevernas

---

<sup>65</sup> Goffman, s. 99.

uppmärksamhet har läraren ingen makt. Utan publikens uppmärksamhet ingen teater. Utan förorter inget centrum.

I sammanstötningar mellan utsatta grupper och polismakt lyfts ofta betydelsen av *dialog* fram. Sammanstötningen i sig kan ses som ett uttryck för att dialog saknas. De sammanstötningar som blomrade upp i Ronna 2006 kom inte som en överraskning utan var en förlängning av de latent konflikter som påverkade vardagen på skolan. I artikeln ”Pedagogik mellan dialog och monolog” redogör Niclas Rönström för kulturteoretikern och sociologen Zygmunt Baumans förståelse av hur Förintelsen kunde genomföras och pekar på en rad kännetecken i ett modernt samhälle som tillsammans samverkar på olyckliga vis. Ett av dessa kännetecken är en mål-medelrationell utveckling. I ljuset av ett bestämt mål kan vissa medel te sig rättfärdigade. Ett annat är när tjänstemannasamhället utvecklas i en riktning där lydnad är överordnat och det är viktigare att *inte göra fel* än att göra rätt. Rönström visar, genom Baumans analys, att de vattentäta skott som bildas mellan samhällliga roller och funktioner för det första, stör grundläggande dialogiska villkor och för det andra, fråntar individen moraliskt ansvar. Detta kan i längden bli förödande. Han visar också på vad som kännetecknar en dialogisk pedagogisk kommunikation för demokrati, lärande och ansvar utan vilket den pedagogiska praktiken i längden hotas att urholkas på moral och demokrati. Det är naturligtvis inte möjligt att i skolan komma ifrån makt och mål-medeltänkande men det är viktigt att beakta några dialogiska villkor, menar Rönström. I en kommunikationsprocess mellan två tolkande subjekt (som mellan lärare och elev) är det inte självklart att en lärarens yttrande för eleven ges en kontext som gör yttrandet begripligt. Det finns en risk för att det, som för läraren är centralt, för eleven framstår som fragmentariskt och irrelevant. Kommunikationen blir således irrelevant och eleven riskerar att framstå för läraren som lat och ouppmärksam. Det är därför viktigt att den pedagogiska kommunikativa situationen är ömsesidig för att skolans lärprocesser ska fungera på ett sätt som garanterar att inblandade parter talar om samma sak. Garantier för ömsesidighet i kommunikationen finns aldrig och ännu mindre då språk, innebörder och kulturella skillnader utgör premissen. I en kommunikationssituation finns istället möjligheten att tillsammans undersöka förståelsen av en lärares yttrande istället för att förutsätta att den uppfattats enligt avsändarens avsikt.<sup>66</sup> Om min avsikt är att initiera och hålla i lärprocesser så finns faktorer inom skolans väggar som hindrar eller omöjliggör dessa processer. I NN-skolan kvalitetsredovisning 2007<sup>67</sup> står att skolan är en *lärande organisation* och detta samtidigt som våld i form av sabotage och skadegörelse, pågår år ut och år in, mitt framför ögonen på oss. Vi inte bara riskerar att hamna i en diskrepans mellan ord och handling – vi

---

<sup>66</sup> Rönström, s. 29-54.

<sup>67</sup> [http://www.sodertalje.se/upload/barn\\_utbildning/Grundskolan/Dokument/kvalitetsredovisning/2007/Wasaskolan\\_KR\\_07.pdf](http://www.sodertalje.se/upload/barn_utbildning/Grundskolan/Dokument/kvalitetsredovisning/2007/Wasaskolan_KR_07.pdf), tillgänglig 130710.

är där. Orden töms på betydelse och det kan leda till överklighetskänsla hos dem som försöker avkoda budskapen, med destruktivitet som följd.

Då jag skriver mailet befinner jag mig i ett monologiskt och stressat tillstånd, bortom dialogens villkor. Jag stänger dörren till Elverket utan att ställa frågor. Mitt svar var en reaktion på det jag trodde att jag såg. Jag skriver å mina elevers vägnar men inte tillsammans med dem.

## 7. Avslutande reflektion

På det allra första seminariet på magisterutbildningen i Praktisk kunskap,<sup>68</sup> fick vi i ett par minuter att fundera över frågan ”Vilken kunskap behöver jag i mitt yrke?” I min anteckningsbok skriver jag ”social kompetens, förmåga att strukturera, förmåga att fånga möjligheter i stunden, ämneskunskaper och humor”. Går dessa förmågor att återfinna i essäns berättelser? För att kunna koppla förmågorna till handlingsutrymmet vill jag beskriva två olika typer på *inre relation* som framträtt för mig under skrivandet. (Jag förutsätter ingen absolut skiljelinje mellan något ”yttre” och något ”inre” som det kanske framstår som här – jag förenklar för att göra min poäng tydlig).

Först den inre relation som upprättas vid panoptismens disciplinering och sen den som försiggår inom improvisatören. I en tidigare citerad passus skriver Foucault ”[H]an upptar i sig en maktrelation, inom vilken han åtar sig *båda rollerna* (min kursivering) och blir således principen för sitt eget underkuvande.”<sup>69</sup> Min tolkning är att av dessa *båda roller* är den ena parten *impulserna* (kroppens rörelser) och den andra är underkuvandet av dessa. Denna typ av disciplinering har sin ändamålsenliga funktion när någon för sitt eget, och andras bästa, behöver hållas på plats. Men i sin förlängning ger inte denna typ av inre relation något större handlingsutrymme eftersom den ”kontrollerande” blickens avsikt är korrigerande och att den i blickfånget endast har en isolerad individ och är blind för sammanhanget i övrigt. Denna inre relation utgörs snarare av monolog än av dialog. Disciplineringen karaktäriseras här av något som kan liknas vid dressyr.

Grundläggande för improvisation är att aktivt förhålla sig till kroppens rörelser och impulser såväl som till andra andras impulser och oförutsedda händelser (oavsett om det handlar om scenisk improvisation eller i verkliga livet). Improvisatören ser *allt* detta som erbjudanden att bygga vidare på. Som improvisatör undviker jag att blockera, även när jag etablerar gränser. Skillnaden är att det som kommer mig till mig till mötes inte uppfattas som störande element och hot utan som vägar in i ett händelsernas centrum. Improvisation förutsätter en vidgad varseblivning. Situationen omfattas i alla dess delar, inklusive egna

<sup>68</sup> Christian Nilsson, Södertörns högskola, 110830.

<sup>69</sup> Foucault, 2003, s. 203.

reaktioner, även dessa utgör erbjudanden att förhålla sig till; antingen hålla tillbaka eller följa. De egna reaktionerna är på så sätt även de, objekt i situationen.

Min poäng här är att *Situationen själv* blir subjektet.

Improvisation förutsätter tydliga strukturer och spelregler. Utan stringens imploderar spelet som en kropp utan skelett. Men i improvisationen är inte formen tvingande utan *hållande* och gränserna kan upplösas i den stund som de inte tillför något eftersom de inte är där för sin egen skull. Improvisation är full av ändamålsenliga regelbrott. Men den som bryter mot en regel *vet* att hen gör det och varför. Keith Johnstones upptäckte i sitt arbete med improvisation att den vanligaste rädslan inför att relatera till sina impulser är att framstå som tråkig, obscen eller psykotisk och han drar utifrån egna erfarenheter slutsatsen att många skolor inte uppmuntrar barn att visa kreativitet. Hans konstaterar att när lärare betraktar barn som omogna vuxna blir undervisning en destruktiv process som istället för att utveckla värme, spontanitet och självkänsla inte sällan leder till bepansring och självupptagenhet. Han menar att om vi istället föreställde oss vuxna som avtrubbade barn skulle undervisningen bli mer respektfull.<sup>70</sup>

Vilka var då de inslag i de beskrivna situationer som antingen kan förstås som käppar i hjulet eller öppningar till andra perspektiv? I den första situationen kommer jag till rektorn med en agenda att bli erkänd men blir istället satt på plats. I den andra är jag rädd för att repetitionen med skådespelarna inte ska gå som jag vill (vilket blir självuppfyllande) och i den tredje visar sig ett inspel från det kulturliv jag idealiserar, framstå som obegripligt samtidigt som mitt svar framstår i samma skimmer. Gemensamt är att ingenting nytt föds genom dessa konflikter, åtminstone inte utifrån min horisont, eftersom jag låter mina reaktioner stå i vägen istället för att observera dem som del av situationen och bli nyfiken på situationens potential. Jag skulle kunna formulera det som att jag känner mig hotad i min roll och just därför blir alltför identifierad med den. En upptagenhet vid ett delmoment (den egna prestationen) passar vid ett löpande band men i ett socialt fält ingår alltid samspel mellan aktörer. Ängslan att göra *fel* blir därför ett hinder i att låta rollen bli en del av situationen. När ängslan färgar perceptionen kan inslag i vardagen framstå som problem istället för möjligheter. Tillgången till ”improvisatören” inuti rollen riskerar då att kortslutas. Jag kan konstatera att det var just vad som hände här.

För att återknyta till Aristoteles beskrivning av den kunskapsform han kallade *fronesis* och som betecknar praktisk klokhet, så beskriver han hur målet för en fronetisk handling återfinns i situationen själv. Jag skulle kunna härleda det till det som jag i essän valt att kalla improvisatörens villighet att omfatta situationen som helhet. Utgångspunkten för en handling förstås ”av de omständigheter för vars skull de

---

<sup>70</sup> Johnstone, s. 87ff.

utförs”.<sup>71</sup> Den handlande måste själv se vad situationen frågar efter.<sup>72</sup> ”Fronesis, består alltså i förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi”.<sup>73</sup> Frågor som uppstår kring Aristoteles beskrivning (här genom Gustavsson) är hur man bevarar sin lyhörd och fantasi i en miljö som bygger på premisser från övervakning och industriell produktion?

Går det att oavsett tvingande omständigheter erövra förmågan att *ge sig själv* handlingsutrymme mitt i händelsen för att på så sätt skapa förutsättningar för en fronetisk handling? I situationen med rektorn och i relation till Elverket hade jag kunnat stanna upp, ge mig lite tid (om så bara ett andetag) att inför mig själv, omfatta skeendet och min egen känsla av att vara trängd. På så sätt skulle andra aspekter av situationen kanske tillåtits framträda. En sådan viktig aspekt hade varit kontakten med nyfikenheten. Nyfikenhet på den andres perspektiv hade genererat frågor vilket hade förändrat det monologiska i mitt handlande vilket i sin tur ökar chanserna för en intressant vändpunkt. I situationen med eleverna hade jag som tidigare beskrivit kunnat använda händelsen pedagogiskt.

Min avsikt med teaterprojektet var att bädda för en estetisk lärprocess men jag kan se att min upptagenhet av *idén om projektet* och själva *resultatet* delvis gjorde mig fartblind med fler antaganden än frågor. Situationen *krävde* det, som jag såg det.

Foucault erbjuder inte några inspel i frågan om fronesis men jag vill ändå ge Nilsson en replik på reflektionen ovan kring handlingsutrymme, när han i kapitlet ”Att tänka med och mot Foucault” skriver att Foucaults projekt var att erbjuda verktyg för ”människan att förstå sin historicitet. Just genom att vi är produkter av vår historia kan vi också förändra oss själva och våra livsvillkor”.<sup>74</sup> Min slutsats av detta blir att en möjlig frihet erbjuds; inte *bortom* maktrelationer och disciplinering utan *genom* dem. Möjligheten till frihet bor i disciplineringen och frihet föder disciplin.

---

<sup>71</sup> Aristoteles, s. 163-165.

<sup>72</sup> Ibid., s. 171.

<sup>73</sup> Gustavsson, s. 189.

<sup>74</sup> Nilsson, s. 192.

## Litteratur

- Aristoteles, 1993[1967], *Den nikomachiska etiken*, 2. uppl., Daidalos, Göteborg, svensk översättning Mårten Ringbom.
- Ernby, Birgitta, *Norstedts etymologiska ordbok*: 1. uppl., Norstedts akademiska förlag, Stockholm, 2008.
- Ekelöf, Gunnar, 1983, *Dikter*, [Ny utg.], MånPocket, Stockholm,
- Foucault, Michel, 2011[1969], *Vetandets arkeologi*, Lund: Arkiv förlag. Svensk översättning C G Bjurström, 2002.
- Foucault, Michel, 2008 [1971], *Diskursernas kamp*. Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson, Stockholm: Bruno Östlings bokförlag Symposion. Svensk översättning Thomas Götselius och Ulf Olsson, 2008.
- Foucault, Michel, 2003 [1975], *Övervakning och straff*, Lund: Arkiv förlag. Svensk översättning C G Bjurström, 1987.
- Goffman, Erving, 2004 [1959], *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*, Prisma, Stockholm. Svensk översättning Sven Bergström, 1974.
- Gustavsson, Bernt, 2000, *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammarén, Maria, 2005, *Skriva: en metod för reflektion*, 2. uppl., Stockholm: Santéus.
- Johnstone, Keith, 1985, *Impro: improvisation och teater*, Entré/Riksteatern, Solna. svensk översättning Björn Samuelsson.
- Grundskolans nya läroplan: Lgr 80*, 1981, LiberLäromedel/Utbildningsförl., Stockholm.
- McCourt, Frank, 2007 [2005], *Magistern: levnadsminnen*, [Ny utg.], Stockholm: Mån-pocket, svensk översättning, Thomas Preis.
- Nilsson, Roddy, 2008, *Foucault - en introduktion*, Malmö: Égalité.
- Rönström, Niclas, 2010, ”Pedagogik mellan dialog och monolog – kommunikativa reflektioner över moderna samhällen och institutioner i ljuset av Förntelsen” I: Alba, Gunilla & Wibaeus, Ylva (red.), *Pedagogik som motstånd*, Svenska Korczaksällskapet, Stockholm.
- Shakespeare, William, *The complete works of William Shakespeare.*, Murrays Sales & Service Co., London, 1978.
- Wyndhamn, 2013, Anna-Karin, *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*, Acta universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013, Göteborg.

Österlind, Eva, 1998, *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*, Acta Universitatis Upsaliensis, Diss. Uppsala : Univ., Uppsala.

## Övriga källor

Kalmteg, Lina, ”Reinfeldt gav idé till drama”, Svd, 061102, Tillgänglig,  
<[http://www.svd.se/kultur/reinfeldt-gav-ide-till-drama\\_367082.svd](http://www.svd.se/kultur/reinfeldt-gav-ide-till-drama_367082.svd)> 1307112.

Lannvik Duregård, Maria, *Lärarnas tidning*, ”Svensklektioner med sikte på scenen”, 060412.  
Tillgänglig < <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2006/04/12/svensklektioner-sikte-pa-scenen> >  
130620.

”Om ett tillsättande av disciplinkommitté på Lärarnas Riksförbund och dess målsättning,  
65-02-15” arkivlänk, §687 F2:458, tillgänglig 130709  
<<http://www.lararnashistoria.se/node/313>>

Sund, Malin, *Länstidningen*, ”Unga aktörer på stor scen”, 060428.

*Teatertidningen*, ”En engagerad röst”, 1/2007.

[http://www.sodertalje.se/upload/barn\\_utbildning/Grundskolan/Dokument/kvalitetsredovisning/2007/Wasaskolan\\_KR\\_07.pdf](http://www.sodertalje.se/upload/barn_utbildning/Grundskolan/Dokument/kvalitetsredovisning/2007/Wasaskolan_KR_07.pdf), tillgänglig 130710.