

EXAMINATIONER FÖR ELEVINFLYTANDE?

Per-Åke Rosvall

ABSTRACT

Assessments for student influence? The aim of this article is to analyse the relation between assessments and student influence. This is done with examples from ethnographic material, with classroom observations and student and teacher interviews, by analysing two teachers' pedagogic practices. The teachers were chosen since one teacher, in the interviews with the students, were mentioned as an example of having good pedagogic practice while the other as an example of the opposite. This was interesting because the first teacher left few possibilities to exercise influence while the other emphasised the students to exercise influence quite often. However, in none of the teachers' pedagogic practices students' own actions to influence were common. Here the teachers' assessments seemed to be of great importance. Both teachers examined facts, and the most rational response from the students then were to ask the teachers to stand by the white board telling them what to learn for exams, rather than trying to influence the content of the pedagogic practice with contents of their own interest. The analysis demonstrate that if the students experience examinations as fixed, their motivation to influence the pedagogic practices seems demolished, regardless teachers intentions.

Keywords: student influence, assessments for learning, educational process, upper secondary school, ethnography.

PER-ÅKE ROSVALL

Fil. Dr. i Pedagogiskt arbete

Verksam vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

Umeå universitet, 901 87 Umeå

E-post: per-ake.rosvall@umu.se

Skolinspektionen (2012) skriver i en granskningsrapport att "elever behöver träna inflytande och delaktighet" (s. 45) bland annat för att utveckla ett "normkritiskt förhållningssätt" (s. 38). De lyfter inflytande över innehåll som en väg till att göra elever mer normkritiska till det innehåll läroböcker och undervisning erbjuder. Sandahl (2015) poängterar dessutom att det är viktigt att elever själva har inflytande över och får lyfta eget innehåll för att bli medvetna om sina egna politiska preferenser. Kännedom om undervisnings och examinationers betydelse för hur elever lär, hur mycket de lär sig, hur de tar sig an uppgifter och vilket innehåll de tillägnar sig/fokuserar är betydande (Scouller, 1998; Johansson, 2002; Watkins, 1983). Fallbeskrivningar om elevperspektiv på bedömning är dock få (Tholander, 2005). Därmed är också kunskapen om hur examinationer och bedömning påverkar elevers attityder till inflytande över undervisningens innehåll liten. I föreliggande artikel analyseras två lärares pedagogiska praktik vars undervisning i stor utsträckning skilde sig åt vad det gäller hur innehåll introducerades, arbetades med och examinerades. Detta för att analysera om och i så fall hur elevers attityder för att agera för inflytande påverkades genom hur innehåll introducerades, arbetades med och examinerades. I artikeln avgränsas analysen till den pedagogiska praktiken och elevers attityder till att påverka innehåll, det vill säga innehållet i sig behandlas bara perifert. Definitionen av elevinflytande utgår från förståelsen som framställs av skolmyndigheter och forskning (se ovan och avsnittet tidigare forskning), att elever som utövar sitt inflytande genom att delge sina erfarenheter och arbetar utifrån desamma kan ha lättare att ta till sig nytt innehåll, bli mer kritiska, politiskt medvetna och kan bli mer motiverade. Detta får i sig vissa pedagogiska konsekvenser, till exempel att öppna frågor bjuder i större utsträckning in till att delge egna erfarenheter än frågor med givna svar och att elever behöver uppmuntras till egna ställningstaganden och att värdera information.

TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt redovisas tidigare forskning som relaterar till inflytande och examinationer, främst i samhällsorienterande ämnen. Det är främst svenska studier som presenteras, eftersom denna artikel riktar sig till svenska läsare och att generaliseringar genom kvalitativa studier i huvudsak är möjligt genom likhet i kontext (Larsson, 2009).

Policystudier visar att ord förknippade med medborgarskapande och demokratiskt inflytande minskat i styrdokument i och med reformer genomförda 2011 (Nylund, 2010). Studier av den pedagogiska praktiken visar dessutom att gymnasieelevers agerande för inflytande inte är så vanligt (Hjelmér, 2012; Rosvall, 2012; Öhrn & Weiner, 2009). Vi vet relativt lite om demokratiska processer så som inflytande i klassrumskontext (Tholander, 2005). De undersökningar som hittills har gjorts fokuserar främst inflytande som medborgarkompetens i en vidare samhällskontext (Sandahl, 2014) och bygger ofta på enkätundersökningar (Amnå, Englund & Ljunggren, 2010). Tholander menar därför att det behövs flera studier som beskriver hur inflytande behandlas i elevernas skolvardag. Här kan föreliggande artikel som baseras på klassrumsobservationer sägas besvara Tholanders förfrågan.

Forskning beskriver att elever utvecklar den kunskap och de kognitiva förmågor som efterfrågas genom bedömning, betygsättning och examinationer (Korp, 2011). Det vill säga elever förbereder sig för vad de tror sig förväntas kunna prestera vid en examination (Marton & Säljö, 1976). Här visar tidigare forskning att elever är rationella i hur de agerar för inflytande (Beach & Dovemark, 2007), det vill säga agerande för inflytande ska leda till förändring eller ge något i utbyte (Rosvall, 2011; Rönnlund, 2011). Snyder (1971) beskriver i en studie att studenter som uppmanades vara kreativa övergav dessa försök när de märkte att det som examinerades var utantillärande (dvs. utan djupare förståelse) och främst genom flervalsfrågor.

Internationella (Mintrop, 2002) och svenska studier (Mattsson, 1989; Odenstad, 2010) inom samhällsorienterade ämnen visar att det främst är faktafrågor som examineras. Senare forskning visar att "minnas"-inlagen fortfarande dominerar prov, men också att de ibland kan kompletteras med frågor av typen *förstå, värdera och analysera* (Jansson, 2011). Hansson (2010) kunde i sin studie identifiera att om lärare ställde ämnet eller eleverna främst påverkade det öppenheten för att låta eleverna påverka innehållet. De lärare som var mer elevcentrerade tenderade att låta eleverna påverka innehållet mer, medan för de mer ämnesorienterade låg innehållet mer fast. Odenstads (2010) studie visar dessutom att det råder en form av ämnes- och provtradition som är mer styrande än kursmålen förespråkar, det vill säga en dominans av provfrågor med förutbestämda faktasvar korrelerar inte med föreskrifterna i kursmålen. Odenstads slutsatser kan knytas till Wahlström (2009) och Amnå, Englund och Ljunggren (2010), som pekar på några paradoxer som omgärdar svensk utbildning. Styrdokument föreskriver omdömesbildning och meningsskapande genom att elevers olika erfarenheter och därmed olika innehåll delges, vilket förespråkas ske genom kommunikativ och dialogiskt inriktad pedagogisk praktik. I motsats till detta, menar de, finns en stark resultatstyrning av skolan som gör att förutbestämt faktainnehåll tenderar att dominera. Denna paradox har också identifierats internationellt (Apple, 2005).

Sandahl (2015) använder i sin studie begreppen "first order concept" och "second order thinking concepts". Det första kan beskrivas som faktakunskaper och det senare som kunskaper om kausalitet, abstraktion, jämförelser, perspektivtagning och om hur man utvärderar. Sandahl argumenterar för att "second order thinking" är viktigt för att elever ska kunna delta i diskussioner om samhället och samhällsbyggande. Han i likhet med andra (Christensen, 2013) argumenterar utifrån forskning att det inte räcker att i undervisningen nöja sig med att undervisa i faktakunskaper för att fostra demokratiska medborgare.

Grönborg (2013) menar att de kompetenser som examineras är sammankopplade med klasstorlek, det vill säga i större klasser tenderar det att bli vanligare med att bedöma lätt mätbara kunskaper, snarare än läroplaners mer komplexa mål (se också Korp, 2011). Gibbs och Simpson (2004-05) betonar att hur återkoppling på examinationer utförs är viktigt för lärande och vilka olika former av lärande som uppmanas (djupinläring/ytinläring; betoning på fakta eller kompetenser/färdigheter). De menar dessutom att det är viktigt att ge återkoppling i relation till elevers förståelse för hur en uppgift har förväntats utföras (innehåll, struktur,

formalia). Hur undervisningens utförs och hur det påverkar elevernas motivation har undersökts av Wijnia, Loyens och Derous (2011). De jämförde hur problembaserat lärande och föreläsningsbaserad undervisning påverkade elevernas resultat vid prov och motivation under undervisningsprocessen. Det problembaserade lärandet gjorde att eleverna presterade bättre på provfrågor kopplade till kompetenser medan det inte nödvändigtvis ökade motivationen hos eleverna, eftersom de kunde känna sig osäkra på om de fokuserade på vad som ansågs rätt innehåll eller läste rätt litteratur.

Historiskt sett har det skett en övergång från en mer förmedlingsbetonad pedagogik till en mer kompetensbetonad pedagogik där den förmedlingsbetonade pedagogiken har haft ett starkare fäste ju äldre eleverna/studenterna blir (Bernstein, 2000; Jansson, 2011). Detta verkar också ha betydelse för hur elever agerar för inflytande då den mer förmedlingsbetonade pedagogiken inte uppmuntrar till inflytande, eftersom den i större utsträckning utgår från förutbestämda kunskaper som ska förvärfvas än att utveckla kompetenser. Intresset för att agera för inflytande verkar därmed avta ju äldre eleverna blir, eller snarare ju mer förmedlingsbetonad pedagogiken blir (Rönnlund, 2011; Öhrn, 2005). Swahn (2006) menar att det vanligtvis är läraren, lärarens attityder till inflytande och hur lärare ser på elevers förmåga till inflytande som styr vad elever erbjuds för möjligheter till inflytande. Swahn beskriver också att elever tycker att det är svårt att fylla det utrymme som erbjuds då det är svårt att orientera sig och tolka kunskapskrav i förhållande till krav i bedömningar och examinationer. Eleverna i Swahns studie tyckte också att lärare ofta ger dubbla budskap i förhållande till uppställda mål.

UTGÅNGSPUNKTER

Det empiriska underlaget för föreliggande artikel producerades inom projektet *Aktivt medborgarskap?* (Beach & Öhrn, 2011; Hjelmér, 2012; Rosvall, 2011, 2012, 2013). I projektet ville vi studera inflytande i levd klassrumspraktik, varför etnografiska studier blev ett naturligt val. Inom den kritiskt inriktade etnografiska traditionen finns en vilja att det beforskade ska styra forskningens intresse, vilket betyder att studien inleddes med ett forskningsfokus snarare än ett tydligt syfte. I detta fall att studera ungdomars agerande och undervisningens organisation utifrån elevers inflytande över undervisningens innehåll och form^[1]. Hur, var och när agerar eleverna för inflytande och i så fall med vilket resultat? Erbjuds eleverna inflytande över undervisningens innehåll och organisation, och i så fall vilka elever? Forskningsfokus snarare än syfte gör att tolkningar och perspektiv prövas och omtolkas och prövas igen (Walford, 2008). Ur empirin, vilket beskrivs nedan, och prövningen av densamma sprang frågan om relationen mellan elevinflytande och introduktion, genomförande och examination. Det vill säga, syftet med denna artikel är att genererar nya kunskaper om och i så fall hur elevers attityder för att agera för inflytande påverkades genom hur innehåll introducerades, arbetades med och examinerades.

Analysen för denna artikel baseras på data från en samhällsvetarklass. Klassen följdes deras första år i gymnasieskolan, läsåret 2008/2009 i en utbildningsetnogra-

fisk tradition (Beach, 2010; Larsson, 2006). Det betydde mer specifikt i detta fall att föra fältanteckningar under klassrumsobservationer (n= 64 cirka 75 minuter), genomföra individuella intervjuer med klassens elever (n=30), lärare (n=6) och rektor (n=1), insamling av skolmaterial som fanns tillgängligt i skolan (broschyrer och anslagstavlor) och genom skolans hemsida och insamling av undervisningsmaterial och nedtecknande av fältanteckningar från informella samtal med lärare och elever mellan lektioner.

Den etnografiska studien inleddes med klassrumsobservationer och insamling av skolmaterial och undervisningsmaterial. Det första året valdes för att kunna studera inflytande, med argument från tidigare forskning om att det är i övergångar till nya stadier som processer för inflytande blir som mest synliga. Denna forskning betonar att det inledningsvis sker en slags förhandling om hur den nya pedagogiska praktiken ska te sig, som så småningom blir accepterad och normaliserad (Ball, 1980; Larsson, 1993) Under vårterminen, drygt ett halvår från att studien startade, började jag intervjua eleverna i klassen individuellt. Jag hade då en ganska god uppfattning om de olika lärarnas pedagogiska praktik. Eleverna fick bland annat frågor om vilken undervisning de föredrog och vilken de inte tyckte om. Tanken var att kunna se om eleverna kunde formulera goda exempel på undervisning och om de hade någon kritik. Därefter om de kunde använda de goda exemplen för att ge förslag på hur den mindre bra undervisningen kunde förbättras. Och slutligen frågor om de agerat för inflytande i försöka att påverka undervisning som de uppfattade som mindre god till någon form av förändring. I detta sammanhang nämnde eleverna oberoende av varandra (eftersom de intervjuades individuellt) nästan utslutande en lärare som exempel för undervisning de föredrog, som jag i denna artikel valt att kalla Gunnar som undervisade i Geografi och en annan som exempel för undervisning de inte tyckte om, Hans som undervisade i Historia.

Anledningen till att detta studerades närmare var att genom Hans pedagogiska praktik, vars undervisning eleverna inte föredrog, hade eleverna till en början stora möjligheter till inflytande över innehållet, medan Gunnars undervisning nästan inte gav några möjligheter till inflytande alls. Att eleverna föredrog en pedagogisk praktik som inte inbjöd till inflytande över innehållet står i paradoxal motsättning till styrdokumentens och Skolinspektionens (2012) intentioner med normkritiskt lärande genom ökat inflytande över undervisningens innehåll. Jag valde därför att analysera de två lärarnas pedagogiska praktik. Det var med andra ord intervjuavaren från eleverna som gav intresse för att studera lärarnas pedagogiska praktik utifrån detta perspektiv. Hela läsårets fältanteckningar från Gunnars och Hans lektioner (elva lektioner i vardera ämne) analyserades sedan utifrån hur lärarna öppnade upp för eller begränsade möjligheter för inflytande över undervisningens innehåll. Materialet kategoriserades sedan utifrån introduktion, genomförande och examination. Materialet innehåller med andra ord flera exempel på de båda lärarnas introduktioner, genomförande och examinationer.

Teoretiskt gjordes detta genom att använda Basil Bernsteins (1990; 2000, s. 37) kodteorier om regler (distribuerande, rekontextualiserande och evaluerande regler). Analysen följer Bernsteins (1990, s. 159) argumentation som säger att sociali-

sering av normer är socialisering in i någon annans röst och förverkligandet av sin egen. Röster är dock aldrig neutrala och normers (re-)kontextualisering i undervisning kan ge olika utfall beroende på klassrumspraktikens klassifikation av ämnen eller kompetenser, det vill säga undervisningens utfall kan skilja sig mycket åt om den fokuserar reproduktion av faktakunskaper eller om den fokuserar förmedlandet av kompetenser så som till exempel inflytande. I bedömning och examinationer är lärarens klassifikation främst synligt genom lärarens poängsättning. Under mer öppna klassrumssamtal är klassifikationen vanligtvis främst synligt genom lärarens stöd till elevers uttalanden. Kodbegreppet innefattar regler för hur kunskap förmedlas och genereras. Inom skolan finns värderingar för hur kunskap förmedlas och vad som värderas som kunskap. En tydlig värdering av kunskap och hur kunskap förmedlas sker genom bedömning och examination, där läraren i interaktion, muntligt eller skriftligt, med elever genom val av stoff och bedömning av elevers svar, visar vad som ses som viktiga kunskaper och accepterade sätt att kommunicera. Ämnens klassificering och undervisningens inramning innehåller därmed pedagogiska koder för vad som inom skolan räknas som värdefull kunskap (se Rosvall, 2013 för exemplifiering). Begreppen klassifikation och inramning ligger dessutom nära betydelsen av "ämnesmarkörer" som är ett vanligt använt begrepp inom forskning i samhällsorienterade ämnen (Kristiansson, 2014). I analysen används dessutom Bernsteins förståelse av begreppen synlig och osynlig pedagogik (se Beach & Öhrn, 2011, s. 11 för en sammanfattning). De analytiska begreppen synlig och osynlig pedagogik kommer att förklaras fortlöpande i texten när de används.

RESULTAT

Klassrumspraktiken i den studerade klassen förändrades under läsåret. Till en början var fler elever aktiva i det offentliga klassrumssamtalet medan det mot slutet var mer eller mindre samma elever som var aktiva alla lektioner, främst medelpresterande pojkar. Lärarna hade till synes en pedagogisk metod som de bara i liten utsträckning varierade (förutom Hans som gör större förändringar i sin pedagogiska praktik, vilket vi kommer att se nedan). Hur mycket inflytande eleverna hade över undervisningen varierade mellan lärare men varje lärare höll sig vanligtvis inom "sina" ramar. Eleverna gjorde sällan anspråk på att få inflytande över undervisningens innehåll om de inte erbjöds den möjligheten och dessa erbjudanden var få. Utifrån de klassrumspraktiker som studerades kan Gunnars och Hans pedagogiska praktiker ses som varandras ytterligheter och de lärare praktiker som inte presenteras i denna artikel skulle kunna läggas in på en glidande skala mellan de två. Men fler lärare hade inslag av en pedagogisk praktik som i denna artikel exemplifieras av Gunnars.

Eleverna gav flera exempel på hur undervisningens innehåll och form kunde förbättras men hade nästan i inget fall agerat för att förändra undervisning. När eleverna skulle ge exempel på vad som de uppfattade som god undervisning nämnde nästan alla elever Gunnar (geografi) och som ett exempel på mindre god undervisning nämnde nästan alla elever Hans (historia). Då mitt intresse var elevers infly-

tande var detta något som för mig var intressant att studera vidare, eftersom Hans pedagogiska praktik var den som gav störst utrymme till att påverka undervisningens innehåll och form. Gunnars pedagogiska praktik gav nästan inget utrymme för inflytande över detsamma. Det blev därför intressant utifrån detta perspektiv att analysera de båda lärarnas pedagogiska praktik för att genererar nya kunskaper om och i så fall hur elevers attityder för att agera för inflytande påverkades genom hur innehåll introducerades, arbetades med och examinerades.

Gunnars pedagogiska praktik var vad som utifrån Bernsteins (1990, s. 53; se också Beach & Öhrn, 2011, s. 11) terminologi skulle kunna beskrivas som en synlig pedagogik, det vill säga, en pedagogik som är karaktäriserad av en tydlig struktur där läraren förmedlar kunskap till eleven och där läroboken till stor del styr innehållet. Nedan följer ett utdrag som visar hur en av Gunnars lektioner normalt såg ut:

Gunnar [läraren] kommer och öppnar dörren. Efter att han har släppt in alla elever går han uppför gången mellan bänkarna till katedern. Introduktionen av lektionen börjar redan när han släpper dörrhandtaget. Eleverna skyndar sig att hitta en plats och ta upp sina böcker. Gunnar pratar om den ekonomiska krisen utifrån vad som skrivits i dagens tidningar. Han ställer frågor och några pojkar svarar. Efter ett tag kopplar han den ekonomiska krisen till dagens tema för undervisningens innehåll. [...] Gunnar går igenom ett antal begrepp och dess betydelse. Han skriver dem på tavlan och berättar hur de kan förstås. [...] När genomgången är klar delar Gunnar ut instuderingsfrågor som kan lösas genom att hitta svar i läroboken. Eleverna börjar arbeta med instuderingsfrågorna och Gunnar går runt och hjälper de elever som räcker upp handen. Elevernas frågor gäller främst vad som kommer på provet, inte så mycket frågor som skulle kunna ge fördjupad förståelse. [...] Gunnar signalerar att arbetet med instuderingsfrågorna är slut. Det är dags för genomgång. Gunnar frågar instuderingsfrågorna i ordning och samma pojkar som var aktiva under inledningen räcker upp handen och svarar. Elever som inte varit så aktiva med att hitta svar på instuderingsfrågorna är nu aktiva med att fylla i svar allteftersom Gunnar ger svar. [...] Gunnar avslutar lektionen med att säga vad de ska göra nästa gång. (Fältanteckning, oktober 2008)

Gunnar gav i sin pedagogiska praktik lite utrymme för att påverka undervisningens innehåll. Det hände egentligen bara när elever under introduktionen ställde frågor som påverkade innehållet i mindre utsträckning. Gunnar svarade då vanligtvis på frågan men återvände snart till det innehåll som han bestämt på förhand och som till stor del var styrt av lärobokens innehåll. Det som slutligen examinerades och som var underlag till elevernas betyg var främst skriftliga prov som innehöll några av de instuderingsfrågor som eleverna hade svarat på under tidigare lektioner. Så här beskriver Stina i en intervju Gunnars undervisning:

Intervjuare: Hur skulle du beskriva en bra lektion?

Stina: Den bästa tror jag är, eh, Gunnar. Han är väldigt bra. Han undervisar på ett roligt sätt. Han är som en rolig gammal farbror. Ja, jag tror att han är bäst.

Intervjuare: Så du tycker att det han gör är roligt?

Stina: Ja, och även om han pratar mycket om det som han själv har gjort så har det ändå med lektionen att göra.

Intervjuare: Har han bra examinationer också? Som prov och presentationer?

Stina: Ja, inte för svåra frågor och proven är inte för långa. Instuderingsfrågorna och inget annat. (Intervju, mars 2009)

Eleverna i samhällsvetarklassen beskrev i intervjuerna att de var nöjda med Gunnars undervisning, då den var tydlig från instruktion, genomförande till examination. De menade att det var lätt att på förhand avgöra hur väl de skulle klara ett prov och hur de låg betygsmässigt. Det fanns få invändningar mot att undervisningens former inte varierades i någon större utsträckning. Tina var ett undantag som först kommenterar Gunnars undervisning men sedan sade mer allmänt att lärare borde variera sig mer men menade samtidigt att det inte gick att förändra:

Tina: Jag tycker att lärarna kunde variera sin undervisning mer.

Intervjuare: Menar du sättet ni arbetar?

Tina: Ja!

Intervjuare: Är det något du vill ta upp på ett klassråd?

Tina: Jag vet inte, du vet, eh, det är några som vill göra så lite som möjligt och som är nöjda med att läraren står vid vita tavlan och föreläser. De skulle säkert bli sura och det är tveksamt att lärarna skulle ändra sig. (Intervju, februari 2009)

Tina vill inte göra sina klasskamrater sura genom att försöka påverka undervisning och det var inte fler elever som under intervjuerna uttryckte att de ville att Gunnars undervisning skulle vara mer varierad. Vad det gäller synpunkter på innehållet var svaren mer motsägelsefulla, det vill säga de kunde både säga, mer allmänt men också i relation till Gunnars lektioner, saker i linje med att läraren vet bäst som i exemplen nedan:

Intervjuare: Tycker du att du kan påverka undervisningens innehåll?

Robin: Oh, det spelar ingen roll. Läraren vet bäst, eh, eller hur? (Intervju, april 2009)

Intervjuare: När och hur tycker du att du kan påverka i skolan?

Saga: Lärarna frågade i början vad vi vill göra. Det händer inte så ofta längre. Det är ok! Eh, tror jag. (Intervju, mars 2009)

Intervjuare: Tycker du att ni har inflytande i skolan?

Peter: Jag har alltid gått i skolor där du inte kan göra något. Så jag bryr mig inte så mycket. Men det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras. (Intervju, mars 2009)

Men de kunde också säga saker som antydde att de inte var nöjda med innehållet och att de tyckte att det var för faktainriktat och att de var mer intresserade av att diskutera vad som skulle kunna sammanfattas som ideologi. Man skulle förenklat kunna säga att Gunnars undervisning i Geografi låg närmare kursens centrala innehåll om: "Jordens naturgeografiska och geologiska byggnad, utveckling och förändring över tid och rum" medan elevernas önskan snarare skulle kunna beskrivas utifrån det centrala innehållet: "Etiska frågor kopplade till konkurrensen om jordens resurser, alternativa och möjliga vägar till social rättvisa och hållbar utveckling"^[2]. Eleverna hade under informella samtal mellan lektioner och intervjuer en del synpunkter på innehållet och efterfrågade i allmänhet en ideologisk förståelse för social rättvisa och hållbar utveckling. Till exempel ville de flesta av

eleverna arbeta som poliser, jurister, med ideellt arbete (främst i annat land) och i omsorgsyrken med argument utifrån att utjämna sociala orättvisor. Det fanns dock inga exempel utifrån klassrumsobservationerna att eleverna försökte påverka undervisningen mot ett sådant innehåll och till exempel Peters svar ovan antyder att han har vant sig vid en pedagogisk praktik där elever inte har så mycket inflytande. I förlängningen betyder det att Gunnars pedagogiska praktik framstår som en typ av undervisning som eleverna är vana och insocialiserade i och därmed inte verkar ifrågasätta.

Förutom Stina i exemplet ovan var det få elever som nämnde examinationerna som viktiga för att de uppskattade Gunnars pedagogik. Men det var ändå tydligt utifrån hur de agerade att examinationer och möjligheter att på förhand kunna säga ungefär hur man låg till i ett ämne var viktigt för hur eleverna såg på undervisningen och hur man uppskattade den pedagogiska praktiken. Detta blev synligt i och med hur de agerade under Hans lektioner.

Hans introduktioner och genomförande av undervisning var, till skillnad från Gunnars, vad som utifrån Bernsteins (1990, s. 53; se också Beach & Öhrn, 2011, s. 11) terminologi skulle kännetecknas som en osynlig pedagogik, det vill säga, en pedagogik som är karaktäriserad av en svag hierarkisk ordning mellan lärare och elev med ett innehåll som fokuserar kompetenser snarare än att förmedla fakta och skapar utrymme som är tänkt att fyllas av eleverna snarare än läraren. Nedan följer ett utdrag som visar hur en av Hans lektioner normalt såg ut:

Hans [läraren] introducerar dagens tema genom att skriva det på tavlan. "Varför blev några av flodkulturernas stater mer beständiga än andra?" Hans förklarar att nästkommande tisdag ska eleverna redovisa när, var, hur och varför vissa händelser kopplade till dagens tema inträffade. Hans informerar att läroboken kan vara huvudkällan till information men att det också är tillåtet att använda dator och böcker i biblioteket. [...] Introduktionen är ganska kort (5 minuter) och när den är avslutad börjar eleverna arbeta. De flesta lämnar klassrummet. Jag känner mig lite förvirrad över vad det är tänkt att eleverna ska göra och hur de förväntas redovisa på tisdag. Hans kommer fram till mig och berättar att han vill se vem som arbetar med vem och att eleverna ska reflektera över varför vissa saker förändras medan andra inte gör det. Han fortsätter med att berätta att svaret på dagens fråga är att vissa stater inte blev attackerade utifrån på grund av geografiska omständigheter [det vill säga vissa stater var skyddade av bergskedjor, hav eller öken]. (Fältanteckning, september 2008)

I början av läsåret var det här ett typiskt exempel på Hans pedagogiska praktik. Det var vanligt att han i tillägg till det som beskrivs ovan sade saker som: "sök information utifrån eget intresse" eller "fyll det här temat med vad ni tycker är intressant". Innehåll och var och när eleverna skulle arbeta var inte tydligt reglerat. Intervjuer och fältutdrag visade att det var något som eleverna tyckte var svårt att hantera:

Jag hittar en grupp med elever i ett grupprum ovanför biblioteket. Jag frågar om jag får komma in och se hur de arbetar. Jonas säger att jag är mer än välkommen eftersom de inte vet hur de ska lösa uppgiften. "Du kan kanske förklara för oss?" Jag frågar hur de förstått uppgiften. Peter och Jonas ger sina förklaringar och jag säger att jag förstod det som Peter. (Fältanteckning, oktober 2008)

Det var vanligare att eleverna frågade mig frågor om hur uppgifter skulle lösas under Hans lektioner än under andra lärares lektioner. Det kan bero på att eleverna oftare under Hans lektioner än andra lärares arbetade i utrymmen utanför klassrummet. Jag kunde därför vara den enda vuxne som fanns till hands att fråga. Men det kan också bero på att eleverna tyckte att det var svårt att veta vad de skulle göra och var osäkra på vilket innehåll som räknades som giltigt för att lösa uppgiften, då de flesta av deras frågor gällde just dessa saker.

Hans introduktioner och genomförande uppmuntrade med andra ord till inflytande över innehåll och undervisningens former, det vill säga kännetecknades av en osynlig pedagogik. Hans examinationer däremot kännetecknades av en synlig pedagogik, som i exemplet ovan "svaret på dagens fråga är att vissa stater inte blev attackerade utifrån på grund av geografiska omständigheter". Svaren utgår från det som kännetecknar en synlig pedagogik, det vill säga utgår från läroboken och ett innehåll där läraren vet svaret på förhand, med andra ord en undervisning som lämnar lite utrymme för eleven att påverka. I exemplet ovan redovisades svaret muntligt men också de skriftliga proven var uppbyggda på samma sätt, det vill säga examinerade främst fakta och begrepp som kunde återfinnas och förklarades i läroboken. Att det främst var fakta som bedömdes och examinerades muntligt och på proven var något som för de flesta av eleverna verkade komma som en överraskning. En elev, Anna, menade att osäkerheten kring vad Hans förväntade sig för svar gjorde att hon kände sig dum:

Anna: Jag kan inte säga att jag är särskilt förtjust i Hans undervisning. Han får en att känna sig så otroligt dum. Det får en att inte säga någonting, eftersom, om du gör det, då blir du liksom dumförklarad. (Intervju, februari 2009)

Hans var den lärare som i ord mest uppmuntrade eleverna till att ha inflytande över undervisningens innehåll och former och var mest tydlig med att eleverna skulle delge sin åsikt om det som diskuterades. När eleverna kom med åsikter eller styrde tematiken utifrån eget intresse och det uppfattades av Hans som om att det inte hörde till ämnet, visade han det tydligt ("du blir liksom dumförklarad") genom kroppsspråk eller ord. Konsekvensen blev därför den motsatta, det vill säga trots att han uppmuntrade eleverna att delta förblev de tysta, vilket Peter kommenterar i en intervju:

Peter: Hans är den som uppmuntrar oss att prata mest, men på hans lektioner är vi som tystast. (Intervju, mars 2009)

Osäkerheten kring vad som bedömdes eller examinerades blev också tydlig vid terminens första skriftliga prov. Knappt en tredjedel av klassens elever klarade gränsen för godkänt och bara ett par fick högsta betyg. Hans förändrade inte sitt sätt att introducera teman eller hur lektioner genomfördes efter detta utan fortsatte på samma sätt. Däremot valde han att ha en muntlig examination vid nästa tillfälle för att kunna "hjälpa elever på traven" om de inte klarade av att utveckla sitt svar tillräckligt mycket för att få godkänt. Vid momentet efter det som hade examinerats muntligt genomfördes återigen ett skriftligt prov och också denna gång var det endast cirka en tredjedel av eleverna som klarade gränsen för godkänt.

Hans valde då att ha vad han kallade ett *krismöte* när han återlämnade proven och delgav resultaten:

Hans håller proven som i en rulle i handen när han går genom lektionssalen fram till katedern. Väl framme vänder han sig om och berättar sedan att det är få som klarat godkänt och att de därför inte ska bli chockade när de får tillbaks provet. Han säger att de ska få en chans att rätta till "det här". [...] Han delar ut proven. Det blir lite rörigt och elever småviskar lite här och där. När det lugnat sig säger Hans att de som fått underkänt på något av de skriftliga proven får chansen att komplettera. De får göra samma uppgift som de har fått underkänt på och komplettera utifrån boken. De ska lämna in kompletteringarna så snart som möjligt och de kan inte komplettera till ett betyg över godkänt. [...] Hans tystnar en stund och säger sedan: "Hur ska vi komma till rätta med det här. Hur tycker ni att vi ska förändra undervisningen så att ni inte får underkänt igen?" Det är tyst i klassrummet. Ingen elev säger något. Hans fortsätter: "Hur tycker ni att vi ska göra?" Då bryter Ola tystnaden och säger: "Det vore bra med fler lektioner där du säger det som kommer på proven." (Fältanteckning, november 2008).

Efter att Ola kommer med sitt förslag så kommer andra elever med fler förslag i samma riktning. Eleverna menar att Hans i större utsträckning får ta ansvar för undervisningen genom mer traditionell katederundervisning i klassrummet. Hans ändrade därefter sin undervisning och den kom att i större utsträckning likna Gunnars, det vill säga även introduktioner och utförande kunde sägas kännetecknas av en synlig pedagogik.

Trots att Hans och Gunnars introduktioner och genomförande av undervisning i mångt och mycket skiljde sig åt var deras examinationer och bedömningar likartade. Båda fokuserade fakta och förklaringar av begrepp. Gunnars och Hans fokus på faktakunskaper i examinationer skulle kunna förklaras genom intervjuer med dem och hur de resonerade kring kunskapssyn och elevernas möjligheter att ta till sig kunskaper.

Gunnar: Man behöver lära sig fakta innan man lär sig något annat. Man behöver en plattform för att kunna utveckla andra färdigheter. (Fältanteckning, november 2008)

Hans: [...] grundskolan blir ju inläsning av fakta på ett helt annat sätt. Det är ju mening att de ska ha med sig när de kommer hit. Men jag får nog säga att hela den här faktabiten har minskat så pass mycket att det vi kan göra här är att läsa fakta och mindre analysera.

Intervjuare: Menar du att kunskaperna bygger på varandra?

Hans: Man kan kanske reflektera lite men var kommer de när de inte har något att bygga det på. (Intervju, april 2009)

Både Gunnar och Hans uttrycker det som att faktakunskaper är en form av bas-kunskaper som man behöver för att utveckla "andra färdigheter". Hans menar att eleverna i större utsträckning borde ha med sig dessa kunskaper från grundskolan. På den direkta frågan om kunskaperna fakta, reflektion och analys bygger på varandra, uttrycker Hans att de gör det och Gunnar mer indirekt genom att säga "man behöver en plattform".

ANALYS OCH DISKUSSION

Utifrån resultatbeskrivningen ovan kan vad som var kännetecknande för Hans och Gunnars pedagogiska praktik i början av terminen sammanfattas som i följande tabell:

	Hans	Gunnar
<i>Introduktion</i>	Osynlig pedagogik	Synlig pedagogik
<i>Genomförande</i>	Osynlig pedagogik	Synlig pedagogik
<i>Examination/bedömning</i>	Synlig pedagogik	Synlig pedagogik

Vi kan se att Hans och Gunnars pedagogiska praktik skiljer sig åt avseende introduktioner och genomförande men att inflytande över innehållet i examinationer är svagt och kännetecknas av en synlig pedagogik med stark klassifikation och styrning mot faktakunskaper. Hans och Gunnars orientering mot att mäta faktakunskaper är kanske inte överraskande med tanke på tidigare forskning som visar att bedömning inom samhällsorienterade ämnen har just detta fokus (Jansson, 2011; Mattsson, 1989; Mintrop, 2002; Odenstad, 2010). Men Hans praktiserade inledningsvis en undervisning med svagare klassifikation och inramning och uppmuntrade inflytande men eftersom Hans bedömningar och examinationer implicerade ett starkt fokus på fakta, efterfrågade eleverna tydliga och specifika instruktioner, det vill säga utifrån Bernsteins termer en synlig pedagogik (Bernstein, 1990). Den paradox som uppstod i skillnader mellan hur Hans introducerade teman och hur de genomfördes å den ena sidan och vad han bedömde å den andra skapade en osäkerhet hos eleverna snarare än incitament för inflytande. Hans tar därefter upp en, vad som skulle kunna kallas en mer traditionell och konservativ undervisning (jfr. Beach, 2008). Eleverna ville vara säkrare på att de inte misslyckades och när läraren examinerade utifrån vad eleverna upplevde som en dold agenda, efterfrågade eleverna en mer synlig pedagogik, då det skulle ge dem bättre möjligheter att prestera bättre (på proven), trots att det begränsade deras möjligheter till inflytande. Detta överensstämmer med tidigare forskning i grundskolan (Nyroos, Rönnberg, & Lundahl, 2004), där eleverna menade att de var svårt att hantera en stor frihet utan styrning och uppgifter som hjälpte dem att nå målen (jfr. Rosvall, 2011; Swahn, 2006). I fallet med Hans anpassar eleverna inte bara sig efter vad de tror efterfrågas, som i exempel i tidigare forskning (jfr. Marton & Säljö, 1976) utan påverkar också Hans att anpassa sin pedagogiska praktik utifrån vad han efterfrågar.

Johansson skriver (i Skolverket, 2002): "Om eleven, med bibehållen lust och intresse, ska kunna utveckla tilltron till det egna tänkandet och den egna förmågan måste eleven själv äga och förstå kunskapsmålen." (s. 152) I exemplet med Hans pedagogiska praktik är det uppenbart att eleverna inte har förstått vilken kunskap eller centralt innehåll som efterfrågas förrän efter proven. Men varken i Hans eller Gunnars pedagogiska praktik är allt det centrala innehåll som eftersträvas genom ämnesplanerna synligt och de förmågor som Sandahl (2015) benämner "second order thinking concepts" berörs sällan eller aldrig. I Gunnars pedagogiska praktik där det är tydligt vilka kunskaper som kommer att examineras är det bara visst centralt innehåll utifrån ämnesmålen som examineras, det vill säga Gunnars klassifikation

av centralt innehåll är snävare än ämnesplanens (jfr. Christensen, 2013; Odenstad, 2010; Sandahl, 2014). Då eleverna inte *äger, förstår* eller *känner till* det centrala innehåll som det formuleras i ämnesplanen, (eftersom Gunnars pedagogiska praktik kännetecknas av en förmedlingspedagogik där Gunnar står för stoffurvalet blir vissa kunskapsmål omöjliga att se), är det svårt för eleverna att argumentera för en förändring av undervisningens innehåll utifrån argument från ämnesplanen. Vi ska inte heller här dra förhastade slutsatser om att eleverna ifall de kände till och fick hjälp att problematisera ämnens centrala innehåll att de skulle leda till att de skulle efterfråga mer inflytande över undervisningens innehåll. Osäkerheten och oron hos elever över att inte välja vad som skulle anses som rätt innehåll eller rätt litteratur (källor) verkar enligt tidigare forskning (Wijnia et al., 2011) vara stark. Ett rationellt beslut för att undvika denna oro, även om de kände till innehåll i ämnesplaner, skulle därmed ändå kunna vara att välja föreläsning-baserad undervisning (jfr. Beach, 2008).

Denna studie liksom Hjelmérs (2012) visar på att eleverna i allmänhet vill påverka mer än vad de blir inbjudna till "det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras" men att de har insocialiserats in i en pedagogisk praktik där de inte haft mycket inflytande och därför inte tror sig om att kunna ha mycket inflytande "jag har alltid gått i skolor där du inte kan göra något, så jag bryr mig inte så mycket". Dessutom har elevernas tankar om vad klasskamraterna skulle tycka stor betydelse för hur eleverna agerar för inflytande "det är några som vill göra så lite som möjligt och som är nöjda med att läraren står vid vita tavlan och föreläser, de skulle säkert bli sura".

I likhet med tidigare forskning (Scouller, 1998; Watkins, 1983) visar en analys av Gunnars och Hans pedagogiska praktik att examinationers relevans för hur elever lär, hur mycket de lär sig, hur de tar sig an uppgifter och vilket innehåll de tillägnar sig/fokuserar har stor betydelse. I exemplen ovan visas att lärarnas attityder till ämnet och lärande (jfr. Hansson, 2010; Swahn, 2006) ("man behöver en plattform") med fokus på fakta gör att inflytandet begränsas. Men också lärarnas syn på elevernas kunskaper när de kommer till gymnasieskolan, "hela den här faktabiten har minskat så pass mycket att det vi kan göra här är att läsa fakta och mindre analysera", bidrog till att undervisning som möjliggjorde elevernas inflytande över undervisningens innehåll begränsades. Detta kan jämföras med Sandahl (2015) som menar att faktakunskaper är viktigt för förmågor som att kunna se kausalitet, abstraktion, jämförelser, perspektivtagning och utvärdering men att de också kan vara inbäddade i varandra. Det finns därmed inget argument för fakta först och analys sedan, eftersom fakta och analys kan bäddas in i samma uppgift.

SLUTSATS

Om läroplanens mer komplexa mål om demokrati och inflytande ska erkännas värde i undervisningen (jfr. Korp, 2011, s. 120) visar tidigare forskning (Gibbs & Simpson, 2004-05) och exemplen presenterade i denna artikel att eleverna också behöver ges återkoppling på och/eller examineras (jfr. Snyder, 1971) utifrån dessa mål. Eleverna verkar ha svårt att orientera sig i vad som krävs och ställer inga egna

krav på undervisningens innehåll, eller att den ska vara mer varierad för att främja kompetenser för inflytande. Eleverna söker en rationell väg till den kunskap som bedöms (jfr. Beach, 2008; Beach & Dovemark, 2007) och i de aktuella fallen bedömdes kunskaper genom att reproducera vad lärarna föreläste eller fakta som kunde återfinnas i läroboken. Det inflytande som Hans uppmuntrade till gavs ingen positiv återkoppling eller var del av en examination. Inflytande blev därför utifrån elevernas perspektiv snarare en omväg till vad som bedömdes och när eleverna ges tillfälle (krismötet) inskränker de sina egna möjligheter till inflytande över innehåll och mer varierade arbetssätt.

Utifrån tidigare forskning, som beskrivs inledningsvis, vet vi att elevers föreställningar om examinationers utformning påverkar studiestrategier och lärande, till exempel mot djupinläring eller mot ytinläring. Vi vet också att faktakontroll tenderar att driva eleverna mot faktainläring. Analysen i denna artikel visar dessutom att motsvarande förhållande går att skönja i relationen mellan elevinflytande och examination. Om eleverna upplever att deras erfarenheter inte värderas genom examinationer och att svaren är givna på förhand, minskar eller försvinner elevernas motivation att påverka undervisningen mot ett innehåll som i större utsträckning relaterar till deras egna erfarenheter, oavsett lärarens intentioner.

POST SKRIPTUM

Elevinflytande i denna bemärkelse ska dock inte ses som ett givet demokratiskt egenvärde då vi sett att inflytandet kan leda till att eleverna blir osäkra och därmed mindre motiverade om de inte vet vilka kunskaper som efterfrågas och hur de värderas. En slagsida mot faktakunskaper kan riskera att bara bytas ut mot en slagsida mot egna erfarenheter, där dessa erfarenheter inte utmanas mot ny fakta och nytt innehåll.

NOTER

[1] Med undervisningens form menas här hur den utfördes (föreläsningar, individuella uppgifter, gruppuppgifter, muntliga eller skriftliga examinationer och så vidare) och var (i klassrummet, i biblioteket eller hemma).

[2] Citat hämtade från ämnesplaner i Geografi 1, 100 poäng Kurskod: GEOGEO01 (s. 4). Kan även hämtas via skolverkets hemsida: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/geo?tos=gy&subjectCode=GEO&lang=sv&courseCode=GEORGEO01#anchor_GEOGEO01 [hämtad 20140924]

REFERENSER

- Amnå, E., Englund, T. & Ljunggren, C. (2010) Skolor som politiska arenor. I Skolverket (red.) *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering* (s. 8-16). Stockholm: Skolverket.
- Apple, M.W. (2005) Education, markets and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29.
- Ball, S. (1980) Initial encounters in the classroom and the process of establishment. I P. Woods (Red.), *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school* (s. 143-161). London: Croom Helm Ltd.
- Beach, D. (2008) The paradoxes of student learning preferences. *Ethnography and Education*, 3(2), 145-159.
- Beach, D. (2010) Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007) *Education and the commodity problem; Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell press.
- Beach, D. & Öhrn, E. (2011) Young people's influence and democratic education: Introduction. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools* (s. 1-12). London: Tufnell press.
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control. Volume IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge cop.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Christensen, T.P. (2013) Interdisciplinarity and self-reflection in civic education. *Nordidactica*, 2013:1, 201-226.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004-05) Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Grønberg, L. (2013) Scaring the students away? Institutional selection through assessment practices in the Danish vocational and educational training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), 507-524.
- Hansson, J. (2010) *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Umeå: Umeå universitet.
- Hjelmér, C. (2012) *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Umeå: Umeå universitet.
- Janssoon, T. (2011) *Vad kommer på provet? Gymnasilärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.
- Johansson, H. (2002) Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier. I Skolverket, Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning (s. 141-152). Stockholm: Liber.

- Kristiansson, M. (2014) Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica*, 2014:1, 212-233.
- Korp, H. (2011) *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Larsson, S. (1993) Initial encounters in formal adult education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(1), 49-65.
- Larsson, S. (2006) Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography & Education*, 1(2), 177-195.
- Larsson, S. (2009) A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning – II outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Mattsson, H. (1989) *Proven i skolan sedda genom lärarnas ögon*. Umeå: Umeå universitet.
- Mintrop, H. (2002) Teachers and civic education instruction in cross-national comparison. I G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta & J. Schwille (Red.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (s. 61-83). New York: Emerald Group Publishing Limited.
- Nylund, M. (2010) Framtidsvägen: Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 33-52.
- Nyroos, M., Rönnerberg, L. & Lundahl, L. (2004) A matter of timing: time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 743-758.
- Odenstad, C. (2010) *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad University press.
- Rosvall, P-Å. (2011) Pedagogic practice and influence in a social science class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools* (p. 71-91). London: Tufnell Press.
- Rosvall, P-Å. (2012) "det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå/Borås: Umeå universitet/Högskolan i Borås.
- Rosvall, P-Å. (2013) Höggludda och tysta elever i gymnasieskolans klassrumssamtal: Effekter av marginalisering? *Nordic Studies in Education*, 33(1), 63-75.
- Rönnlund, M. (2011) *Demokrati och deltagande: Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Sandahl, J. (2014) Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica*, 2014:1, 53-84.
- Sandahl, J. (2015) Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of social science education*, 14(1), 18-29.
- Scouller, K. (1998) The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Skolinspektionen (2012) Skolornas arbete med demokrati och värdegrund. Kvalitetsgranskning, Rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Snyder, B. (1971) *The hidden curriculum*. Cambridge: MA: MIT press.
- Swahn, R. (2006) *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Tholander, M. (2005) Värdegrund, demokrati och elevinflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 14(3), 7-30.

Wahlström, N. (2009) *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en resultatstyrd skola*. Göteborg: Diados.

Walford, G. (Ed.) (2008) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell press.

Watkins, D. (1983) Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12(1), 49-58.

Wijnia, L., Loyens, S.M.M. & Deros, E. (2011) Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.

Öhrn, E. (2005) *Att göra skillnad: En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Öhrn, E. & Weiner, G. (2009) The sound of silence! Reflections on inclusion and exclusion in the field of gender and education. *Gender and Education*, 21(4), 423-430.