

Gymnasieelevers kontextuella meningsskapande – agens i teori och praktik

Tina Kullenberg
Högskolan Kristianstad

Anders Eklöf
Högskolan Kristianstad

Lars-Erik Nilsson
Högskolan Kristianstad

ABSTRACT

Forskning har identifierat en till synes förbryllande företeelse, nämligen den att skolelever inte alltid uppskattar frihet och handlingsutrymme i lärandet. Vidare efterlyses pedagogisk forskning om agens inom ramen för skolans verksamhet. Syftet med denna artikel är således att bidra med kunskap om hur några agensbegrepp kan förstås, och hur de kan synliggöras i relation till den pedagogiska praktiken. Ett särskilt fokus är elevers tillskrivna agens och deras egna berättelser om studieerfarenheter och förhållningssätt i lärandet, närmare bestämt akademiskt skrivande som grupparbete. Med utgångspunkt i tidigare forskning, samt datamaterial med gymnasieelevers yttranden om grupparbete i skrivande, diskuteras två kontrasterande agensbegrepp: instrumentell agens och författaragens. Didaktiska implikationer betänks i sammanhanget. Det är elever från Experimentgymnasiet på 70-talet vs. en konventionell svensk gymnasieskola i samtiden som i detta bidrag får representera skilda konceptioner av agens. I våra illustrationer av dessa teoretiska begrepp menar vi att gymnasieelevernas berättelse vid Experimentgymnasiet exemplifierar författaragens på ett tänkvärt vis. De samtida gymnasieeleverna ger enligt våra tolkningar uttryck för instrumentell agens i de samtalsepisoder som diskuteras och problematiseras.

INLEDNING

Denna artikel behandlar frågan om gymnasieelevers handlingsutrymme och inflytande i det institutionaliserade lärande som undervisning erbjuder, med



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Tina Kullenberg, Anders Eklöf, Lars-Erik Nilsson]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.08>

andra ord deras tillskrivna agens. Begreppet agens i elevsammanhang adresserar vanligtvis elevers aktiva, engagerade roll i skolan (Nieminen m.fl., 2022); en roll som förutsätter att deras egna röster respekteras, bejakas och utvecklas i dialog, inte minst med läraren (Charteris & Smardon, 2019). Att tilldelas agens implicerar även ett handlingsutrymme som medger ett inflytande över det egna lärandet. Vi får anledning att återkomma till hur elevers agens kan förstås och definieras mer precist då ett sådant begreppsloggörande är själva syftet med föreliggande bidrag. I Nieminen m.fl. (2022) och Arnold och Clarkes (2014) menande tas betydelsen av begreppet elevagens ("student agency") antingen för givet av forskaren eller behandlas på ett tämligen outvecklat vis. Även om intresset har ökat på senare tid saknas fortfarande sådan forskning som systematiskt fokuserar agensbegreppet och dess olika innebörder för pedagogiska praktiker (Matusov m.fl., 2016; Rajala m.fl., 2016a). Vidare upptäcktes i samband med vår litteratursökning en kunskapslucka vad beträffar forskning om elevers agens i *svensk* utbildning. Härav ser vi det som särskilt angeläget att bidra med opublicerat datamaterial från svenska gymnasieskolor med olikartad tidsanda.

Genom att artikulera några av agensbegreppets olika facetter utifrån tidigare forskning, avser vi att också mejsla ut didaktiska innebörder av gymnasieelevers agens, det vill säga hur agensbegrepp kan förstås i relation till två olika skolformer med radikalt olika pedagogiskt upplägg och tillhörande elevsyn. I ljuset av dessa disparata svenska kontexter – en historisk försöksskola på 70-talet och en konventionell gymnasieskola i vår samtid – låter vi elevers röster i tal och skrift få representera olika typer av agens. Närmare bestämt rör det sig om studier i kamratgrupper, så kallade grupparbete, som eleverna ägnat sig åt. Vid båda dessa skolor innebär skoluppgiften att utveckla akademiskt skrivande på valfritt tema inom ramen för samhällsorienterande skolämnen.

Att skolelever bör få erfara och utöva någon form av inflytande framgår också av nationella styrdokument. Enligt gällande styrdokument ska elever ges påtagligt inflytande över utbildningen genom att tillåtas ta initiativ inom ramen för deras stadgade rätt till inflytande (Andersson & Sandgren, 2015; Brumark, 2010). Det pågår en diskussion om vuxna elevers villkor för kunskapssökande i högre utbildning (i vilken gymnasieelever ingår i). Enligt professorn i högre studier, Macfarlane (2017), är de studerandes akademiska frihet på reträtt trots att unga individers friheter i övrigt snarare ökar. Han konstaterar att fastän akademisk frihet är något som studenter vid högre studier faktiskt *ska* lära sig att hantera, ger utbildningar sällan goda förutsättningar för detta då de tillämpar allt fler oroväckande metoder för övervakning och kontroll. Härav understryker han vikten av att såväl forskare som berörda skolledare tar sig an frågan om hur vuxna studenter/elevers inflytande över sitt eget lärande kan uppmuntras och realiseras. Ett sätt att undersöka detta är att utforska agensbegreppet, det vill säga hur det kan förstås och vidareutvecklas på det konceptuella planet. I denna studie är vi

särskilt intresserade av hur elever själva uttrycker sina erfarenheter av – eller bristande erfarenheter av – inflytande och frihet inom ramen för sina studier. På det teoretiska planet riktar vi blicken mot hur deras agens kan begreppsliggöras.

En belysning av elevers agens i teori och praktik leder också över till demokratiska aspekter av utbildning. Från forskningshåll efterfrågas numera fler studier som inte enbart riktar blicken mot elevernas demokratiska medborgarskap då skoltiden är över, det vill säga ett fokus på framtida agens i vuxenlivet. Att ge elever demokratiska erfarenheter här-och-nu, det vill säga *i praktiken* förtjänar också att uppmärksammas (Biesta, 2017; Ekelöf, 2009; Ekman, 2011; Elvstrand, 2015; Holmberg, 2017). Som Rönnlund (2013) uttrycker det är det inte tillräckligt att nöja sig med att organisera pedagogiska ”tränings- eller övningsfält för framtida demokratiska medborgare” i skolundervisningen (s. 76). Denna utbildningsfråga är egentligen klassisk (Uljen & Kullenberg, 2021).

Att adressera skolelevers inflytande, exempelvis hur deras egna intressen, livserfarenheter och frågor ska kunna få sitt legitima uttryck inom skolans väggar, är långt ifrån ny men däremot inte längre självskrivna för verksamma lärare i dagens globala utbildningstrend (Biesta, 2017). Om vi följer de rötter som förgrenar sig ut ifrån exempelvis Rousseaus, Deweys, Neills och Freires filosofiska författarskap kan vi konstatera att elevers demokratiska rättigheter länge har varit ett föreskrivet ideal (Rajala, 2016, s. 34). Dock påpekar Nieminen och Tuohilampi (2020) att sådana reglerande, formella föreskrifter som tillskriver elever agens har en tendens att cementeras till verkninglösa skrivbordsprodukter. Härav efterlyses förfinade och differentierade konceptualiseringar av agensbegreppet som är möjliga att operationalisera och därmed fungera som analytiska verktyg i sammanhanget (Arnold & Clarke, 2014; Matusov m.fl., 2016; Nieminen m.fl., 2022; Rajala, 2016; Rajala m.fl., 2016b). Med sin undersökning ”Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts” har Matusov m.fl. (2016) en förhoppning om att fler forskare vill utveckla koncept om agens, i synnerhet i relation till andra utbildningskontexter än de som diskuteras i deras egen studie. Vi diskuterar begreppens aktualitet utifrån vårt datamaterial med elevröster i tal och skrift, men också utifrån forskningsläget på det pedagogiska fältet om akademiskt skrivande. Den uppseendeväckande försöksskola som ungdomar själva var med och grundade, Experimentgymnasiet i Göteborg som existerade 1969–1976, har inte fått den uppmärksamhet i forskningsvärlden som den förtjänar, till skillnad från de mer omskrivna systemskolorna i Norge. Genom att rikta blicken mot denna skola bidrar vi inte endast med ut- och invecklingen av agensbegrepp utan samtidigt också en liten inblick i vad som stod på spel i denna kontroversiella skolkontext.

Det datamaterial som analyseras från Experimentgymnasiet är en författad inlaga i en skoltidning, hämtad från stadsarkivet i Göteborg. Det ger oss en

unik inblick i hur eleverna själva skrev om sina erfarenheter av grupparbete (skrivprojekt) med en mycket hög grad av frihet i både kunskapssökande och val av undervisningsform. Just denna inlägg, i den skoltidning som refereras till, ingår inte i någon publicerad studie. Den ingår inte heller i någon annan studie som är på väg att publiceras. Datamaterialet från vår samtida gymnasieskola ingår i ett pågående forskningsprojekt som vi får anledning att återkomma till längre fram i texten.

Våra valda agensbegrepp – *instrumentell agens* vs. *författaragens* – är intressanta eftersom de inte tidigare har diskuterats i svensk pedagogisk forskning. Med sina olikartade innebörder ringar begreppen tillsammans in ett tankeväckande spänningsfält med avseende på förståelsen av elevers agens. Genom att tentativt tolka dem i ljuset av olika skolformer bidrar vi även med en empirisk kvalificering av de valda begreppen. I linje med Flyvbergs (2006) rekommendation för selektion av empiriska situationer, väljer vi utsnitt i datamaterialet som bygger på maximal variation. I vårt fall utgör de olika skolformerna maximal, eller åtminstone stor, variation med avseende på undervisningsmetoder och elevsyn. Det är emellertid viktigt att redan nu förtydliga att våra utvalda data har huvudfunktionen att *illustrera* teoretiska begrepp och resonemang, vilket förklarar det faktum att vi inte ingående och systematiskt redogör för alla resultat i den pågående studien, eller uppehåller oss vid metodologiska detaljer, såsom utkrävs vid redovisning av renodlade empiriska studier. Det tänkta kunskapsbidraget är således främst av teoretiskt slag, utan vare sig uttalade sanningsanspråk eller representativitetsanspråk. Exempelvis påstår vi inte att alla elever vid respektive skolor upplever en viss typ av agens eller ej. Artikelns bidrag är snarare konceptuellt (teoretiskt) och heuristiskt, med tillämpning av datamaterial som vi tror är intressant och belysande i sammanhanget.

I vår analys knyts begrepps användningen till textpraktiken akademiskt skrivande inom ramen för samhällsorienterande skolämnen. Artikelns syfte är således att med stöd i aktuell pedagogisk teori, och datamaterial med gymnasieelevers röster, belysa, illustrera och diskutera två kontrasterande agensbegrepp. Den centrala frågeställningen kan mot denna bakgrund formuleras på följande vis: Hur kan elevers agens i gymnasieskolan begreppsliggöras och problematiseras?

Den teoretiska (eller snarare filosofiska) bas som tillämpas i föreliggande text har sin grund i en dialogfilosofi som bland utbildningsforskare bidragit till en ny form av dialogpedagogik som inte är helt liktydig med den dialogpedagogik vi känner från Freire. Det är dialogfilosofen, litteraturvetaren och pedagogen Mikhaïl M. Bakhtins demokratiska ideal för språkande och lärande som har inspirerat pedagogiska forskare (Kullenberg, 2019; Kullenberg & Eksath, 2017; Matusov, 2007; Rule, 2015; White, 2016). Översatt till didaktik associeras denna pedagogiska ingång även med ett demokratiskt alternativ att bedriva utbildning: en undervisning där *alla* deltagare, genom kritiska och

djupa dialoger, får utveckla kunskap om sig själv, varandra och sina personliga intressen (Kullenberg & Eksath, 2017; Segal m.fl., 2017). Bakhtins filosofi rör demokratifrågor som är sammanlänkande med etik i mellanmänskliga dialoger (Bakhtin, 1993; Hirschkop, 1999). Enligt Hultin (2007) saknas vetenskapliga bidrag i Sverige om hur just Bakhtins dialogfilosofi kan tillämpas inom pedagogikens domäner. Sedan dess har några få svenska studier behandlat ämnet (se till exempel Kullenberg & Eksath, 2017; Kullenberg, 2019; Kullenberg & Säljö, 2022). De teoretiska koncept som valts ut är skapade av centrala forskare inom Bakhtininspirerad pedagogik och på så vis blir denna dialogpedagogik indirekt framträdande i det som följer. Eftersom textutrymmet är begränsat erbjuds här endast en glimt av vad en sådan dialogpedagogik kan tillföra.

Vi fortsätter nu med att i nästföljande avsnitt reda ut de två kontrasterande agensbegreppen. Dessa knyts därefter till två skilda kontexter i tid och rum, det vill säga de svenska skolformer som det empiriska materialet härrör från, samt en beskrivning av respektive datamaterial. Här illustrerar vi hur de teoretiska begreppen kan förstås mot bakgrund av elevers egna ord. Framför allt riktas vår analys mot sambandet mellan de olika begreppen för elevagens, elevers ord om saken och den typ av undervisning och utbildning de deltar i. Texten avslutas med en konkluderande reflektion.

ATT KONCEPTUALISERA ELEVERS AGENS

Vi kan med Bakhtins kontextuella perspektiv på lärande anta att villkoren för dialogiskt lärande ser olika ut beroende på de pedagogiska och institutionella ramverk som inbjuder elever att handla. Det slag av handlingsutrymme som inrymmer friheten att ta diverse initiativ, uttrycka personliga uppfattningar och i samtal eller text få göra kritiska reflektioner aktualiserar begreppet *agens* i dess mest uppenbara betydelse. Så vad är då agens? Några skolforskare argumenterar för att agens och ”agency” bör åsyfta det dynamiska aktörskap som innefattar en transformativ förändringspotential (Biesta & Tedder, 2007; Lundegård & Caimans, 2019; Rajala m.fl., 2016a). Att som elev kunna påverka sitt eget lärande blir en central ingrediens. I en sådan agens ingår också det handlingsutrymme som omfattas av uttrycksfrihet i den utsträckning en sådan är möjlig att realisera. Biesta (2004, s. 78) resonerar i liknande banor då han uttrycker det som ett deltagande med personlig närvaro (”coming into presence”). Med en sådan subjektivitet ges elever möjligheten att framträda som fullvärdiga personer i en utbildning som månar om deras perspektiv, och där de får möjlighet att uttrycka sig i respektfulla dialoger.

För ett transformativt, djupgående och kritiskt lärande där inte etablerade normer och kunskaper förväntas förbli strikt reproducerade utan också omvandlade i en nytänkande anda, behövs nya termer som för oss bortom den traditionella föreställningen om lärande som reproduktion och socialisation (Kullenberg & Säljö, 2022). En sådan terminologi föreslås av skolforskarna

Matusov m.fl. (2016) som har kartlagt olika slag av elevagens utifrån existerande skolforskning genom historien, samt hur dessa agentyper kan förstås och inplaceras i den utbildningshistoriska kontexten. För vårt syfte i denna text har de två koncept valts ut: *instrumentell agens* ("instrumental agency") och *författaragens* ("authorial agency"). Tillsammans är relationen mellan de båda begreppen tydligt impregnerade av det spänningsfält som vanligen uppmärksammas inom Bakhtininfluerad dialogpedagogik, nämligen det personliga vs. opersonliga i institutionellt lärande. Det finns ytterligare en inbyggd dynamik mellan dessa begrepp som förtjänar att omnämnas: spänningen mellan det förhandsdefinierade lärandet mot ett tillrättalagt mål eller det mer oförutsägbara och öppna.

INSTRUMENTELL AGENS

I den utbredda, konventionella synen på utbildning i stora delar av världen ser Matusov (2011) en teknologisk undervisningsdiskurs. I den betraktas både elever och lärare som mer eller mindre utbytbara med avseende på kunskap, förmågor, dispositioner och attityder, och på så vis tenderar kunskap att hanteras som något opersonligt, vilken i sin standardiserade form riskerar att frikopplas från de personer som den berör. Härigenom får den också sin objektifierande framtoning och sina välkända alienerande konsekvenser där elever känner sig främmande inför sin akademiska skolmiljö, och på så vis får svårt att uppleva den meningsfull (jfr Biesta, 2017; Osberg & Biesta, 2010; Matusov, 2015; Morrison, 2007). Vad som också hör till bilden är hur denna klassiskt instrumentella utbildningskonception slår undan benen för elevers aktiva deltagande i klassrummen. Deras egna frågor, intressen och livserfarenheter får en sidoroll och deras agens urholkas härigenom betänkligt. Deras instrumentella roll blir istället att agera så att deras handlingar utgör produktiva medel till målen (de förhandsbestämda kunskapsmålen). En intressant paradox i sammanhanget kan artikuleras på följande vis: "Med ett instrumentellt förhållningssätt till agens tjänar agensen mål och önsningar som är avskurna från själva grundidén om agens" (Matusov m.fl., 2016, s. 427, vår översättning). Genom att denna instrumentella form för agens förstås som i grund och botten separerad från elevens olika mål, motiv och behov inskränks därmed själva agensbegreppet på ett vis som urholkar begreppets ursprungliga innebörd.

Vidare frågar sig Matusov varför konventionell utbildning runt om i världen tenderar att forma såväl skolelever som lärare till själlösa zombies: "educational zombies" (Matusov, 2015, s. 66). Vad som ligger bakom en sådan drastisk metafor är problematiseringen av dialogen mellan lärare och elev och det instrumentella förhållningssätt som lärare traditionellt faller in i gentemot sina elever. Lärare delar vanligtvis inte sina tankar och känslor med elever: "[they] do not share their mind and heart with their students but rather

they 'cover curriculum', which is usually preset and described by them and/or other powerful agencies" (Matusov, 2015, s. 66). Men om lärarna undanhåller eleven sitt personliga engagemang eller aldrig ställer frågor av uppriktig nyfikenhet till dem (det vill säga frågor de inte själva har några givna svar på utan endast sedvanliga kontrollfrågor), lär inte heller eleverna basera sitt lärande på ett personligt engagemang, menar han. Kunskapsbygget inom skolans väggar kommer då sannolikt att reduceras till ett tämligen oengagerat och förutsägbart inhämtande av färdigpaketerade metoder, råd och anvisningar för de mest raka, snabba och uniforma vägarna mot målen. Det är här frågan om elevers potentiella agens blir aktualiserad.

Även om elever många gånger uppvisar kreativ uppfinningsrikedom vad gäller förmågan att tänka ut olika sätt att tillfredsställa läraren och samhället, rör det sig inte om en nytänkande och fullt utblommad kreativitet som förmår transformera och utmana existerande kulturellt givna "sanningar" och föreställningar på ett reflekterande vis (Kullenberg & Säljö, 2022; Matusov, 2011, 2015; Matusov m.fl., 2016). Därmed omfattas deras agens inte av det dynamiska aktörskap som innefattar en transformativ förändringspotential, som vi såg hos Biesta och Tedder (2007). Som vi förstår det blir eleverna heller inte uttrycksfulla. De kan rentav tystna i ett alltför uppstyrt och lärarcentrerat klimat, trots att lärarens uttalade mål är att få dem att prata (Hayes & Matusov, 2005). Matusov (2011) pekar på risken med en sådan röstlös pedagogik och problematiserar i sammanhanget det vanligt förekommande fenomenet "teacher-pleasing". Med "teacher-pleasing" åsyftas att elever under sådana omständigheter finner det mest rationellt och framgångsrikt att göra vad läraren förväntar av dem i syfte att uppnå godtagbara betyg/resultat. Härigenom begränsas både kreativiteten och det personliga engagemanget i lärandet men även det kritiska tänkandet och möjligheten till fruktbara reflekterande dialoger (Matusov 2011; Matusov m.fl., 2016). I en teknologisk utbildningsdiskurs riskerar de pedagogiska dialogerna i klassrummet att få en instrumentell prägel. Så även agensen.

FÖRFATTARAGENS

De pedagogiska problem som Matusov (2011), Hultin (2021) och Biesta (2017) med flera problematiserar mot bakgrund av bland annat rådande nyliberala utbildningssystem, kan i sin tur återföras på elevers trängda subjektivitet. En sådan subjektivitet lämnar svårigen utrymme för ett fritt kunskapsökande och personligt meningsskapande, i enlighet med vad vi diskuterat ovan. Involverade aktörer såsom skollärdare, lärare och elever blir alla präglade av detta föreskrivna – och föreskrivande – utbildningssystem genom vilket de förväntas inta sina specifika roller och de uppgifter som följer med dem.

En annan konsekvens av en sådan utträngd subjektivitet är problemet att elever inte förväntar sig att få utveckla en sådan och därmed inte sällan

avfärdar vikten av att få vara delaktiga och drivande i sitt eget skolbaserade lärande, exempelvis då de inte ser sig som tillräckligt kompetenta för att få reellt medinflytande (Nyroos m.fl., 2014; Swahn, 2006). Detta fenomen skulle med Miller och Parlett (1974) kunna uttryckas som att de med tiden har lärt sig att hantera den skolkod som av traditionen krävs för att lyckas i skolans examinationsspel ("the examination game"). Men ur ett vidare perspektiv på demokratisk utbildning som betonar elevens frihet i kunskapssökandet och inte endast pålagd socialisation eller önskvärd kvalificering, blir frågan om varför de ibland väljer att vara förhållandevis passiva i deras egna lärande mer problematisk (jfr Biesta, 2010, 2011, 2014, 2017). Som Biesta (2022, s. 101) betonar i sin senaste bok behöver elevers frihet få en framskjuten roll i utbildningsdiskussionen. Det är en viktig premis, inte bara för deras personliga existens utan för det lärande som blir möjligt i en "world-centred education" som riktar sig bortom skolans värld och som adresserar existentiella och samhällsliga frågor i motsats till fragmentariska ämneskunskaper, dikterade av styrdokument och liknande.

För att närma oss frågan om författarskap i lärande och dess inneboende agens ska vi nu vända blicken mot det specifika internationella forskningsfält som studerar akademiskt skrivande på olika utbildningsnivåer. Att lära sig skriva vetenskapligt har kommit att få en ökad betydelse i dagens kunskaps-samhälle (Eriksson, 2014; Prior, 2013). Intressant för denna texts tematik och vår illustrerande empiri är det pedagogiska ideal som rotade sig på 80-talet: "the growing significance of communicative teacher guidance" (Nystrand, 2008, s. 20). Den pedagogiska kommunikation som nämns syftar till socialisering av gällande skrivgenre med läraren som en avgörande guide. Denne får därmed funktionen att genom sin expertis leda eleverna fram till en fullgod förståelse av existerande skrivgenrer. Denna framskjutna lärarroll har gett upphov till det som på fältet betecknas "guided text production" (Eriksson, s. 35). Nystrand (2008) ser emellertid ett forskningsbehov av att i vår senmoderna tid nu vända blicken mot författarnas egna röster och deras prefererade skrivsätt, utan att bortse från kulturellt existerande skrivgenrer. Med vår föreslagna konceptualisering i denna artikel skulle vi kunna formulera det som att Nystrand efterlyser ett lärande som närmar sig grundidén med författaragens.

En som lyckats närma sig såväl frågan om elevers agens och ett nytänkande förhållningssättet till elevers skrivande i Sverige är Hultin (2021) som genom både teori och empiri bidrar till att belysa hur skolbarn kan lära sig skriva som "demokratiska agenter". Vidare riktar hon blicken bortom skrivande som skolämne och betänker skolans demokratiuppdrag på ett nytänkande vis. Med henne ser vi också problematiken med den så kallade kunskapseffektiva skolan som är baserad på mätbarhet och förutsägbar produktion: "Om demokratiuppdraget ska realiseras utifrån de neoliberala värdena effektivitet

och mätbarhet tycks andra uttolkningar av demokratiuppdraget än instrumentella bli svåra att genomföra.” (Hultin, 2021, s. 85).

Mot en sådan instrumentell syn på utbildning skisserar också Matusov (2011) på en mer demokratisk och dialogisk syn på elever och undervisning. Det dialogiska i hans pedagogiska koncept består i grundidén att alla klassrumsdeltagares röster är viktiga och förtjänar att respekteras och utvecklas, antingen genom muntliga dialoger eller skriftlig kommunikation. Den Bakhtininfluerade dialogfilosofi som ligger till grund för hans demokratiideal betonar i korthet utvecklingspotentialen i *mångfalden* av olika röster (det vill säga uppfattningar och perspektiv), uttryckta från olika normativa positioner som inte alltid harmonierar men däremot synliggör skillnader som kan vara fruktbara att ta upp i utforskande samtal. I sammanhanget är det viktigt att förstå att Bakhtins dialogicitet inte idealiserar det kommunikativa målet att i slutändan uppnå konsensus. Tvärtom menas det finnas en inbyggd fara i konsensusorienterad kommunikation, särskilt om den har uppstått via en auktoritet som ensidigt söker påtvinga en viss norm som föremål för konsensus, även om det ur pragmatisk synvinkel givetvis finns uppenbara fördelar med överenskommelser och samförstånd i människors sociala liv. I denna Bakhtininspirerade anda föreslår Matusov m.fl. (2016) metaforen *författarskap* (”authorship”) som metafor för en mer kreativ och demokratisk agens där elever uppmanas att uttrycka sig och sina olikheter snarare än att oreflekterat söka konsensus i dialogerna. De uppmuntras också i denna etiskt medvetna anda att respekteras som kritiska och fullvärdiga aktörer i det mellanmännsliga mötet med läraren.

För dessa författare leder begreppet *författaragens* vidare till en problematisering av socialisation som ett överskuggande utbildningsmål (jfr Biesta, 2011, 2014). Motgreppet blir att skapa legitimitet för både elevers och lärares rättigheter att kritiskt kunna överskrida förekomsten av eventuell konformism såsom åsiktshomogena samtalsklimat eller ensidiga sanningar. Kort sagt handlar det om att utveckla kritiskt tänkande i utmanande dialoger med varandra och respektives olika föreställningar om det som kommer på tal. För ett sådant slag av kunskap krävs ett reellt tillåtande av frihet som den konventionella, målstyrda undervisningen inte ger tillräckligt utrymme för, anser han. Då eleven blir bemött som ett personligt författarsubjekt snarare än som ett pedagogiskt objekt med syftet att få utveckla en egen röst i sitt tänkande, talande och skrivande, kan eleven samtidigt bidra till unika perspektiv i klassrummet och dess mångfald av röster (jfr Bakhtin, 2004; Dysthe, 1996; Segal m.fl., 2017). Nieminen m.fl. (2022) tar i sin teoretisering av elevagenstyper fasta på det etiska i den författaragens som Matusov m.fl. (2016) förespråkar, och framställer dess essens i ljuset av konventionell utbildning:

Authorial agency as applied in an educational trajectory values uniqueness, unpredictability, and caring for an interest in others while curricular

standards prioritize interchangeability (i.e. one capable person can be replaced with another capable person without disrupting the activity or social relations), predictability (i.e. calculation and control of others), and structural exploitation” (Nieminen m.fl., 2022, s. 100).

Även lärarna förstås som läraktiga och kreativa i det författarorienterade lärande som beskrivs ovan. Som Biesta (2016) också påminner oss om kan och bör det genuint kreativa i undervisning och lärande om möjligt inte kontrolleras och styras upp på förhand, åtminstone inte fullt ut. Inte heller i skolämnen som behandlar samhällsfrågor (Högberg, 2017). Denna oförutsägbarhets grundpremiss är viktig även i Bakhtins filosofi.

Författaragens i dess mest radikala och ohämmade form korresponderar väl till den typ av elevagens som vi snart ska illustrera utifrån elevröster från 70-talets demokratiska, experimentella gymnasieskola i Göteborg. En sådan författaragens menas enligt Matusov m.fl. (2016) tillämpas just vid innovativa demokratiska skolor som var inspirerade av exempelvis Neill och andra radikala pedagoger inom den demokratiska pedagogiken på 60- och 70-talet. Dock anser författarna att en alltför extrem form av frisläppt författaragens riskerar att förlora den viktiga potentialen som finns i *kritiska*, ömsesidigt utmanande dialoger mellan elever och lärare (och likväl mellan elev – elev). Rottböll (2021) bekräftar det vitala samhällsengagemanget och det skapande förhållningssättet hos eleverna vid Experimentgymnasiet i Göteborg då hon beskriver sina erfarenheter vid skolan som student: ”Skolan sjöd av diskussionslusta, samhällsengagemang, personlig frigörelse och konstnärligt skapande. Det de flesta skulle kalla misslyckade studier benämner andra som livslångt lärande.” (Rottböll, 2021).

ELEVERS INSTRUMENTELLA AGENS: EXEMPEL FRÅN SAMTIDENS GYMNASIESKOLA

Exemplen nedan är hämtade från ett datamaterial med sju transkriberade fokusgruppssamtal (cirka en timme per fokusgruppssamtal) bestående av 5–7 gymnasieelever i varje grupp, ur vilka vi har valt att belysa transkriptionsutdrag (excerpter) från två fokusgrupper som vi här benämner grupp B och C. Vi nämner också kort en diskussion som förts i grupp A, då den har relevans i sammanhanget. Eftersom de som deltog i fokusgruppssamtalen hade fyllt 18 år, och därmed var vuxna, krävde vi inte deras föräldrars påskrift. Eleverna gick det tredje och sista året i samma klass, i ett program med orientering mot samhällskunskap. De hade samma lärare i denna projektkurs. I denna text har hon det fingerade namnet Malin. Då studien genomfördes år 2016–2017 tillhörde de en kommunal gymnasieskola i en mindre svensk ort. Fokusgruppssamtalen iscensattes utan lärarens närvaro, i anslutning till deras kursprojekt i akademiskt skrivande. Läraren var införstådd med studiens

upplägg och gav sitt godkännande till att vi fick genomföra samtal med eleverna under dessa premisser. Av etiska skäl lovade vi eleverna att det som de väljer att berätta inte skulle kunna identifieras. Härav används fingerade namn i studien. Likaså lovade vi att inte diskutera med läraren om vad de hade pratat om. Det fanns ytterligare en ambition från vår sida angående det sistnämnda. Vi ville konsekvent undvika att framställa oss som allierade med lärarsidan, inte minst för att eleverna kände till att alla vi tre författare har varit ämneslärare vid gymnasium och grundskola tidigare. Härav betonade vi redan inledningsvis i dialogen med skolorngdomarna att vi var nyfikna på deras perspektiv i saken.

De iscensatta fokusgruppsamtalen kretsar kring deras erfarenheter av att parvis skriva en uppsats inom ämnet samhällskunskap. Då syftet med föreliggande artikelbidrag inte är huvudsakligen empiriskt utan snarare teoretiskt/konceptuellt, redovisas här inte studiens huvudresultat och metodologi på ett uttömmande vis. I stället har en teoretiskt driven selektion av elevernas transkriberade samtalsepisoder gjorts (det vill säga val av samtalsepisoder som har potentialen att representera illustrerande exempel för ett av de agensbegrepp som artikeln graviterar mot: instrumentell agens). Vi har utifrån vår samlade data (transkriptionsunderlag av sju fokusgruppssamtal) valt ut tre transkriberade samtalsutdrag, så kallade excerpter, som utifrån våra tolkningar får utgöra illustrerande exempel på olika aspekter av hur instrumentell agens kan förstås och gestaltas. Analysförfarandet i den större, pågående studien är topikanalys som är en dialogisk diskursanalys ämnad för just fokusgruppsamtal (Marková m.fl., 2007).

Nu till en kontextbeskrivning av dessa elevers kurs utifrån gällande nationella styrdokument, med jämförelser bakåt i tiden. Både läroplanen 1965 (Skolöverstyrelsen, 1965) och läroplanen LGY70 (Skolöverstyrelsen, 1971) tar upp skolans demokratiska uppdrag och vikten av att gymnasieelever utvecklar kritiskt och självständigt tänkande. Läser vi de läroplaner som existerat sedan Experimentgymnasiet lagts ner, kan vi notera att både Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 5) och Gy11 (Skolverket, 2011, s. 7) i liknande anda betonar att eleverna bör utveckla initiativrika arbetssätt och innovativt tänkande i olika former. På en diskursiv nivå finns det påfallande likheter mellan läroplanerna som möjliggjorde Experimentgymnasiet (Skolöverstyrelsen, 1965; Skolöverstyrelsen, 1971) och den nu gällande läroplanen (Beach & Dovemark, 2011). Däremot har marknadsieringen av skolan och tillhörande fokus på bedömning av elevprestationer, samt en förändrad syn på kunskap i spåren av de internationella kunskapsmätningarna, resulterat i en verklighet som försvårar att uppnå dessa kunskapsmål (Biesta, 2010, 2011, 2017). Vi har också sett en ökad central styrning av läroplanens och kursplanernas innehåll, preciserade kunskapsmål, och en tydligare uppföljning av skolors resultat. Lärarna i en sådan skola tillskrivs därmed också funktionen som kontrollanter av elevernas måluppfyllelse då de förväntas examinera det

som efterfrågas (Adolfsson, 2013). Denna mål- och resultatstyrning, det vill säga den alltmer överskuggande betoningen på förhandsdefinierade kunskapsmål och mätbara ”learning outcomes” runt om i världen (Krogh m.fl., 2021) sätter en instrumentell prägel som behöver beaktas när studenternas möjlighet att utöva agens står på spel.

Som diskuterats ovan innebär konceptet *instrumentell agens* en högst begränsad form av kreativitet och personligt handlingsutrymme för eleverna. Här åsyftas den kreativitet som följer med utmaningen i att pliktskyldigt lyckas tillfredsställa lärarens och/eller skolans/nationens uppställda mål och regler. Enligt Matusov (2011) är elever många gånger skickliga och kreativa då det gäller att finna godtagbara vägar till sådan ”teacher-pleasing”. I den fokusgrupp som vi benämner grupp A uttrycker eleven Camilla positiva egenskaper vad gäller sin lärare Malins kontrollerande strategier och får sitt stöd av elevgruppen. Det är framför allt Malins ihärdiga förmåga att driva på sina elever under arbetets gång som upplevs betryggande och som beröms i just denna samtalsepisod som kretsar kring lärarens pedagogik. Ett annat uttryck för detta kan vi finna i samtalsepisoden nedan där några andra klasskamrater talade ut om hur de upplevt hennes undervisning genom projektarbetets olika faser. I transkriptionsutdraget nedan är det två elever i fokusgrupp B som närmar sig denna tematik:

Excerpt 1: bra att Malin liksom har suttit å liksom verkligen kollat oss

1. Linus: de e bra att Malin liksom har suttit å liksom verkligen kollat oss för hon vill ju att vi ska bli godkända
2. Sebastian: ja precis! De e ju inte så att hon bara liksom kommer å rättar det hon får in å sen skiter i resten utan verkligen... Man känner liksom att hon vill att man ska klara det så de e ju skönt att ha en sån handledare också.

Som framgår av exemplet ovan betraktar studenterna Malins, sin lärares roll, som kontrollerande och korrigerande men samtidigt omhändertagande: ”hon vill att man ska klara det” (2). Denna undervisningsstrategi menade eleverna vara intimt förenad med skolans betygspraktik, det vill säga utifrån de specifika kursmålen kriterier för att uppnå betyget godkänt. Men för dem sågs det inte som något problematiskt. Tvärtom fanns en uttalad vilja att få veta vad läraren önskade och krävde för att därefter kunna leverera sina prestationer i enlighet med detta. Som vi ser i detta exempel tar dessa studenter frivilligt på sig denna ”teacher-pleasing” då de ger exempel på lärarstyrning som de oproblemiskt vill anpassa sig till, trots att de med denna skoluppgift ska förberedas inför självständiga högskolestudier. Det råder på så vis en smidig konsensus mellan lärare och elev i denna fråga: att lärarens främsta uppgift är att guida dem mot målen så effektivt som möjligt, för att därefter bedöma

deras slutliga kollektiva prestation (den färdiga uppsatsen) och utfärda adekvata betyg. Elevernas egna inflytande upplevs inte som viktigt eller ens relevant i sammanhanget, av deras dialoger att döma. Samma fokusgrupp (B) vittnar också om bristen på engagemang och lust i denna skoluppgift. Detta slag av skolarbete tycks ha mist sin potential att beröra och engagera:

Excerpt 2: alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt

1. Intervjuare: har det hjälpt er nu att bli ännu mer sugna på att göra sånt här på universitet?
2. Adam: nä
3. Casper: nä
4. Sebastian: nä
5. Jonne: ja jo
6. Sebastian: de var ju skittråkigt
7. Casper: de har ju inte vatt kul alltså men de har ju inte vatt roligt
8. Jonne: men det har ju inte vatt tråkigt
9. Sebastian: alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt
10. Jonne: men när man jämför med andra... andra ämnen så har ju detta faktiskt vatt rätt kul i och med att vi har haft fri hand så du fick välja vad du vill
11. Sebastian: nä så jävla långtråkigt
12. Jonne: jag har tyckt det var relativt okej
13. Sebastian: nä det har vatt SJUKT långtråkigt... har det varit
14. Jonne: ja långtråkigt möjligtvis... i och med att vi har så lång tid på oss men tråkigt tycker jag inte det har vatt.

Utifrån denna excerpt blir det tydligt att åtminstone tre av de fyra ungdomarna i detta samtal inte har fått mersmak vad gäller fortsatta akademiska studier i form av att författa liknande skriftliga texter. ”Skittråkigt” (6), ”jävla långtråkigt” (11) eller ”sjukt långtråkigt” (13), endast ”långtråkigt” (14), ”inte vatt kul alltså” (7) och ”inte vatt roligt” (7) är negativa erfarenhetsbeskrivningar i dialogen ovan. Jonne försöker nyansera Sebastians dystra bild (8, 10, 12, 14) då han samtidigt påtalar den valfrihet de fått med avseende på uppsatsens ämnesval (10). I denna anda insisterar han också längre fram i samtalet att det trots allt har varit ”relativt okej” (12). Det uttalade frihetsinslag som erbjöds i kursen, nämligen valfriheten att välja samhällsvetenskapligt uppsatsämne, förmådde uppenbarligen inte bidra fullt ut till att studiemotivation. Som

Sebastian utbrister: ”alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt” (9).

Om uppsatsprojektet i sig inte lyckades fånga deras genuina intresse så uttryckte de intervjuade eleverna desto större engagemang för den populära läraren Malin och hennes roll genom kursen. Som vi redan har varit inne på tycktes hennes popularitet bestå i att hon fungerade som en idealisk garant för målrationell, smidig och tidseffektiv lotsning från start till mål under projektarbetets gång. Tryggheten och förtroendet var av denna orsak mycket uttalad. Vi menar att Malins framgångsrika läraregenskaper är tänkvärda i relation till nuvarande utbildningssystem – ett skolsystem där bedömningskulturen är starkt förankrad och påtagligt närvarande i varje steg av elevernas skoluppgifter. Ett exempel är när Sven i intervjugrupp C tar upp bedömningens roll för deras bristande motivation i studierna. Han antyder också hur detta menas hänga samman med det återkommande kravet på formell perfektion framför ett intressant och engagerande innehåll:

Excerpt 3: det är jättemycket fokus på att det inte ska vara några fel

1. Sven: när man... när man läser igenom allting innan man ska lämna in det... så är det inte så typ så här att va kul arbete vi har gjort utan det är jättemycket fokus på att det inte ska vara några fel
2. Valle: ja har vi med allt vi ska ha å så
3. Anton: ja det är det fokus ligger på
4. Intervjuare: vill ni göra om det nu?
5. Sven: nä
6. Anton: nä
7. Jan: nä

I dialogen ovan kan vi se att det uppstår konsensus kring uppfattningen att fokuset på de stränga och formalistiska kraven för bedömning har påverkat deras motivation för uppgiften på ett negativt sätt. Som Anton bekräftade i sin respons till Svens yttrande om att det gäller att inte ha (formella) fel: ”ja det är det fokus ligger på”(3). I detta samtal utvecklades så småningom en medvetenhet om att själva ämnesinnehållet i deras skriftliga arbeten inte räknades i slutändan, vilket menades bidra till känslan av att det inte var en stimulerande uppgift att utföra. Läraren, Malin, uppehöll sig inte nämnvärt vid deras innehållsliga resultat, inte heller då de färdiga uppsatserna diskuterades i klassrummet. Formalia, form och standardiserade riktlinjer skapade uppenbarligen inte något större engagemang, vare sig hos dessa elever eller deras lärare. Detta slag av formalistiskt lärande står i skarp kontrast till den typ av engagemang, de bedömningsgrunder och det slag av kunskapsökande

som eleverna i 70-talets Experimentgymnasium i Göteborg hade att förhålla sig till. Så låt oss nu titta på det slag av meningsskapande och de studiemöjligheter som elevgruppen ”Fribrottarna” beskrev i sitt initiativ till ett långt och inlevelsefullt reportage år 1971 i skoltidningen ”EG-tidningen” som drevs av elever på skolan. Syftet med inlägget var att inspirera skolkamraterna att prova nytänkande arbetssätt när de nu får chansen.

ELEVERS FÖRFATTARAGENS: EXEMPEL FRÅN EXPERIMENTGYMNASIET I GÖTEBORG

Anderson (2008) noterar att de skandinaviska länderna under 60- och 70-talet skiljde sig från den amerikanska kontexten vad gäller synen på ungdomars önskan om att reformera skolor och universitet. I Skandinavien förstod etablissemangen att det var viktigt att hörsamma deras ivriga men genomtänkta förslag på nya demokratiska skolor. Redan här tillskrevs ungdomarna agens i den meningen att deras initiativ, idéer och engagemang togs på allvar. I Norge och Sverige startades dessa demokratiska försöksskolor upp av unga elever i tonåren som tillsammans med lokala politiker och nytänkande pedagoger efterfrågade en mindre auktoritär skolform än den traditionella, det vill säga en mer jämlik och utforskande skola där elever och lärare tillsammans fick utpröva alternativa vägar (Hem & Remlov, 1969; Jørgensen, 1971; Lövheim, 2021; Marjanovic-Shane m.fl., 2023). Vi kan se hur reaktionen mot rådande skolsystem återspeglas i skolledarens, den så kallade försöksledarens, inlägga i en skoltidning. Carl Gustaf Sundén uppmanar här eleverna att ta chansen att aktivt påverka deras egna studier som ett led i att motverka vad som sågs som indoktrinering:

Studiesituationen. Det är här vi i våra tidigare skolor har reagerat mot ett auktoritärt system. Då är det ju också i fråga om studiesituationen vi skulle söka oss fram till ett icke-auktoritärt system. /.../ Genom att studiegrupperna bestämmer sina mål, väljer sina stoff, motverkar indoktrineringen, beslutar om sitt arbetssätt, skapar vi en icke-auktoritär arbets-situation. (Sundén, 1970, underskrift i originalet).

I Carl Gustafs ordval finner vi en för skolan typisk formulering som avslöjar det öppna och obestämda i organisationens konturer: att ”söka oss fram”. Vägarna till att nå ämneskunskap var inte utstakade från början, det vill säga lärandets organisering i termer av undervisning, ledningsstrukturer och skolkulturen var i stort sett öppna för förhandling mellan skolans olika deltagare. En annan sida av det som sågs som en demokratisk dimension i Göteborgs experimentgymnasium var strävan efter elevers *inflytande*, det vill säga rätten att via så kallad direktdemokrati vara med att fatta beslut om både skolans organisation och dess upplägg av studier och undervisning.

Kännetecknande för detta historiskt unika svenska gymnasium är således de radikala friheter som eleverna tilldelades, i syfte att få erfara demokrati i praktiken (Carlsson & Lundgren, 1976). Dessa omfattande inte endast elevers val av skoluppgifter, studietakt och den betygsfrihet som innebar att terminsbetygen avskaffades och endast ett slutbetyg delades ut. De gällde även den omdiskuterade friheten i själva deltagandet, det vill säga den icke-obligatoriska närvaron vid skolans beslutsfattande möten samt erbjuden undervisning. Dessa frågor var upp till eleverna själva att besluta om. Härigenom behövde de aktivt ta ställning till deras egen studiegång, både i stort och smått. Skolklasser i vanlig mening existerade inte här men däremot arrangerades temporära undervisningsgrupper för de ämnen och kurser som gick (Carlsson & Lundgren, 1976; Skolöverstyrelsen, 1980). Vi ska i det närmaste titta på hur en grupp skolelever tillämpade sin uttrycks- och åsiktsfrihet genom en författad inläga i skoltidningen ”EG-tidningen”. De kallar sig *Fribrottarna* och hade även skrivit ihop under skolans grupparbete som är föremål för reportagegets tematik.

Fribrottarna

Elevgruppen *Fribrottarna* gick första året vid experimentgymnasiet i Göteborg år 1971 och skolformen hade existerat ett par år vid denna tid. Genom att eleverna fick frihet under ansvar, det vill säga bestämmanderätt i de flesta frågor som rörde deras studier och skolans organisering, förväntades att de skulle kunna lära sig vad demokrati kan innebära i praktiken (Carlsson & Lundgren, 1976). På så vis rör det sig om att lära sig *genom* demokrati snarare än *om* demokrati.

I ”EG-tidningen” från 1971 publicerade *Fribrottarna* en utförlig och entusiastisk artikel om deras insiktsfulla erfarenheter av ett grupparbete i skrivande med inriktning mot samhällskunskap och historia. Titeln lød: *Fribrottarna – en presentation av en alternativ studiegrupp*. Namnen på författarna saknas. Författarna ville på detta vis uppmana fler elever på skolan att ta liknande initiativ till vad de ansåg vara alternativa och kritiska studier. Det nämnda grupparbetet organiserades enligt dem så att blockämnena, så som samhällsorienterande ämnen, studerades på valfritt sätt under en sammanhängande period på tolv veckor med en slutlig skriftlig rapport i form av ett så kallat redovisningshäfte från respektive studiegrupp. *Fribrottarna* valde att skriva om bönders villkor för jordbruk ur ett historiskt, ekonomiskt, socialt och globalt perspektiv. De fick tillgång till handledning, vilket de utnyttjade i perioder. Under några längre faser av projektet föredrog de istället att läsa och skriva självständigt, utan ledning av någon lärare och utifrån egna delmål som fanns angivna i en detaljerad plan som de tillsammans hade utarbetat inför arbetsprocessen.

”*Fribrottarnas*” inlägg är kraftfullt, inte minst då det kommunicerar en uttalad besvikelse över den ”tvångsmässiga” och ”passiviserande studiesitua-

tion” de upplevt den första tiden på detta relativt nya försöksgymnasium. Det motgift som rekommenderas, och som dessutom är fullt legitimt att realisera vid detta gymnasium, är att ”bedriva meningsfyllda studier, som fyller en för oss själva vettig funktion”. Den traditionella undervisningen menades riskera att bli alltför enformig och slentrianmässig i längden.

Den aspekt av studierna som också accentuerades i deras inlägga var valet av litteratur, det vill säga själva källorna till fakta och inspiration. Jämfört med våra ovan nämnda intervjuer med dagens gymnasieelever noterade vi att denna typ av diskussion lös med sin frånvaro hos de senare. Vi kunde konstatera att val av källor och litteratur skedde tämligen oreflekterat vid detta konventionella gymnasium. Fokus låg som vi har sett på *formalia* vad gäller det kollektiva skrivandet. Hos Fribrottarna vid Experimentgymnasiet betänks utförligt hur litteraturen kan bidra till både meningsfulla och viktiga kunskaper, och hur viktigt det är att eleverna får reflektera kritiskt kring denna aspekt av deras lärande. Under rubriken ”Litteratur” ger de därför sina skolkamrater konkreta tips på hur de kan gå till väga för att lyckas med detta.

Eftersom vårt ämne låg så långt utanför den vanliga skolundervisningen, fick vi söka vår litteratur på annat håll. Stadsbiblioteket visade sig då vara till ganska liten hjälp. Urvalet av böcker där är ganska litet. Bättre är då Universitetsbiblioteket (UB), där dom flesta böcker utgivna i Sverige finns. Lånesystemet är visserligen krångligt och det kan vara svårt att finna vad man vill ha, men i gengäld kan man få behålla en del böcker länge. Men bättre än UB var för oss många gånger att gå till olika universitetsinstitutioner och muséer. Där finns förutom annars svåråtkomliga böcker folk som har en mängd nyttiga kunskaper. Man kan där också få tag i uppsatser och avhandlingar som kan innehålla värdefulla uppgifter. Det kan dock vara svårt att få låna hem material därifrån. Problemet blev att sälla litteraturen, så att vi fick fram dom vettigaste och värdefullaste böckerna. Kvar blev dock ofta en hög dammiga gamla böcker, skrivna av gaggiga vetenskapsmän, som ofta svamlade en massa om oväsentligheter och hade svårt att hålla sig till ämnet. Svårigheten blev alltså att sälla ut borgerlig smörja, oväsentligheter och uppenbara felaktigheter, för att få fram det vi ville ha reda på. Med andra ord att studera kritiskt. Vi får inte tro att vi kommer ”sanningen” närmare bara för att vi släpper läroböckernas sagor och går till det mer grundläggande materialet. (EG-tidningen, 13 (2), 1971, underskrift i originalet, inga författarnamn och sidnummer angivna)

Av utdraget ovan kan vi också sluta oss till att meningsfullheten för dem låg i deras brinnande politiska intresse som i tidens anda hade närts redan utanför deras skolliv. Källkritik och ideologiskt medvetande var uppenbarligen en påtaglig drivkraft för dessa ungdomar, både i och utanför skolan. Fribrottarna

konkluderar sedan att det inte räckte med endast tolv veckors studier för allt de ville få fördjupa sig i och skriva om tillsammans:

Det var mycket otillfredsställande att lämna det ”gamla” arbetet oavslutat för att börja på något annat. Genomgående för hela fribrottartiden har varit att vi känt oss pressade av tiden och 12-veckorssystemet. Vi har alltså inte kunnat undgå det. Detta är bevis nog för hur detta system låser fast hela skolan i ett bestämt mönster. Vi måste ifrågasätta om det är riktigt att använda detta system i fortsättningen. (EG-tidningen, 1971, inga författarnamn och sidnummer angivna)

Som framgår av citatet handlar det om elever som ser ett behov av att få studera ännu flitigare och djupare än vad tidsramarna medger. Om vi jämför med de samtida gymnasieungdomarna som ansåg sig behöva lärarpress för att överhuvudtaget komma i mål med projektet, är skillnaden i förhållningssätt till studier, kunskap och lärande tämligen markant.

INSTRUMENTELL ÖVERLEVNAD ELLER KRITISKT FÖRFATTANDE?

Genom att identifiera och differentiera agensbegreppet samt relatera detta till gymnasieelevers akademiska skrivande, har vi synliggjort vad skolelevers agens kan innebära i teoretiskt och didaktiskt avseende. På det teoretiska planet har vi urskilt två begreppsliga konceptioner: *instrumentell* elevagens respektive författaragens. Genom att problematisera premisserna för elevers möjligheter att delta och lära som aktiva subjekt är det fruktbart att reflektera kring de olika typer av kreativitet som de två respektive agensformerna för med sig. Båda inrymmer aspekter av kreativt lärande även om kreativiteten skiljer sig åt på ett anmärkningsvärt sätt. Vid instrumentell agens riktas de kreativa insatserna mot flexibel anpassning, effektivitet, målrationalitet, överhängande bedömningskrav, uppgiftsformuleringar och ”teacher-pleasing” (Matusov, 2011). Vi såg också att det kan uttryckas i termer av att ”överleva” de krav som ställs och den pedagogiska aktivitet som ska utföras enligt mallen. Som Sebastian formulerade det: ”alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt” (Excerpt 2, rad 9). Hos de elever som får erfara författaragens kan kreativiteten istället ägnas åt hängivet skapande i skrivandet, parat med bejakande av kritiskt tänkande, engagerad inläsning och nytänkande ambitioner.

Våra exempel från fokusgruppsintervjuerna med de samtida gymnasieungdomarna indikerar att deras medvetna målrationalitet ytterst har en instrumentell prägel då en sådan form av anpassande agens tenderar att bejaka medel som helgar målen (det vill säga skolsystemets olika mål snarare än deras egna). En inbyggd problematik i detta är att eleven oreflekterat tenderar att inta en underordnad roll där läraren, lärandeprodukten och betygen sätts i fokus innan studenten hunnit utforska sina egna intressen och behov i ämnet.

Läraren tillskrivs i sammanhanget funktionen av en auktoritär och outhärlig centralgestalt. En sådan social organisering befäster både elevens och lärares givna roller inom en hårt strukturerad, förhandsdefinierad och resultatorienterad ram för lärandets organisering, anser Matusov (2011) (jfr Krogh m.fl., 2021, som tematiserar denna senare utbildningstendens i termer av "outcome-centered", till skillnad från "content-centered" som tidigare var ett globalt ideal).

Men att som elev inta rollen som ett mer eller mindre övervakat pedagogiskt objekt, och ägna sig åt att lista ut vilka handlingar som kan tillfredsställa läraren (som i sin tur agerar utifrån gällande styrdokument), kvalificeras inte som författaragens. Att ägna sig åt uthållig överlevnad, med andra ord att klara sig helskinnad ur uppgiften/kursen med godkänt betyg är inte heller vad begreppet författaragens signalerar. Denna instrumentella form av elevagens leder paradoxalt nog bort från reell agens i termer av handlingsutrymme, engagemang, frihet och inflytande, så som vi har visat i denna text. Ett väsensskilt slag av agens har i denna artikel representerats av elevgruppen *Fribrottarna* från Experimentgymnasiet i Göteborg. Som vi har sett skrev de på 70-talet med iver om ett omfattande kunskapssökande som drivs av genuint engagemang för det ämne som ska avhandlas, och det upplägg som ska skapas. I denna appell uppmanades skolkamraterna att följa deras väg, det vill säga att problematisera rådande ordningar och ta chansen att forma sin utbildning efter eget tycke, i linje med vad som också var fullt legitimt att förändra i denna vågade skolform. På denna väsentliga punkt skiljer sig gymnasieeleverna i vårt nutida material från försöksskolans "Fribrottare". De senare tycks inte drivas av intresset att tillfredsställa lärarna eller att ro iland med ett visst betyg, utan snarare av att på sina egna premisser få fördjupa sig i ämnesinnehållet och val av litteratur.

Framför allt hängav de sig åt utmaningen att reflektera kritiskt, något som understryks explicit i *Fribrottarnas* reportage, inte minst då de ifrågasätter läromedel, forskares sanningar och rentav själva skolsystemet i sig. Notabelt är också att de ansåg sig sakna tillräcklig tid för skoluppgiften. Deras lust i lärandet och skrivandet blev efterhand så stor att de ville skriva en mer omfattande rapport och gå på djupet med ämnet på ett vis som inte den utsatta tiden medgav: "Det var mycket otillfredsställande att lämna det 'gamla' arbetet oavslutat för att börja på något annat. Genomgående för hela fribrottartiden har varit att vi känt oss pressade av tiden och 12-veckorssystemet". Här präglas deras skrivande av en kreativitet som kännetecknar det Matusov m.fl. (2016) betecknar *författaragens* och som inkluderar såväl ett nytänkade som kritiskt förhållningssätt till det givna. Författaragens vilar också mer på utforskande och oförutsägbara premisser jämfört med den mer tillrättalagda och förhandsbestämda instrumentella agensen som redan från första början orienterar sig mot fastlagda ramar och mål, dikterade av gällande system/kultur. Författarnas definition på agens pekar bortom det givna genom att

snarare referera till det oförutsägbara som kan födas ur det givna – en överskridande och transformativ syn på kunskap (jfr Kullenberg & Säljö, 2022; Matusov, 2011; Rajala m.fl., 2016b).

Distinktionen *instrumentell agens* vs. *författaragens* vilar på så vis inte endast på skilda didaktiska premisser vad gäller elevengagemang, handlingsutrymme, subjektivitet och frihet i kunskapssökandet. Den implicerar också olikartade sätt att ta plats i klassrummet och därmed skilda sociala villkor för hur elevens egen röst kan utvecklas i såväl tal som skrivande (samt i relation till andras röster i klassrummet). Här blir lärarens roll viktig. Vår samtids konventionella utbildning med dess tendens till instrumentell agens (jfr Kullenberg & Eksath, 2017; Biesta, 2017) för oss till en pedagogisk paradox, åtminstone en skenbar sådan: elevernas egen ovilja att inta fullfjädrad agens, med den frihet och det generösa medinflytande som följer med en sådan (jfr Nyroos, Rönnberg & Lundahl, 2014; Swahn, 2006; von Wright, 2009). De nutida elevernas akademiska grupparbeten ansågs av dem själva ha varit framgångsrika med avseende på tillfredsställande måluppfyllelse, tack vare den lyhörda och målorienterade rationalitet som de talade om. Malins förmåga att som lärare lotsa dem effektivt, tydligt och välvilligt mot de lärandemål och den bedömning som eftersträvades mottogs med stor tacksamhet hos deltagarna (eleverna) i denna studie. Hon ansågs vara den ideala läraren i just detta avseende. Men priset för denna strategiska hållning i frågan om akademiskt lärande kan vara att dialogerna mellan lärare och elev tenderar att bli konsensus- och beroendeorienterade snarare än öppna, kritiska och kreativa. Eleverna får också svårare att uppleva att deras egna perspektiv kan värderas och legitimeras, om de ens kan uppstå.

Den relationella (makt)asymmetri mellan lärare och elev som de samtida gymnasieeleverna så öppet och målände berättade om i accepterande ordalag, riskerar därmed att undergräva intresset för ett genuint ämnesengagemang samt ett kritiskt och självständigt tänkande och skrivande, trots att detta var en del av det instiftade kursmålet, rentav själva kärnidén med gymnasieskolans projektarbete (Eklöf m.fl., 2014). Men samtidigt kan elevernas instrumentella agens av detta slag ge förutsättningar för god måluppfyllelse och därmed goda betyg. Tillämpningen av en sådan typ av agens blir betydligt mer förståelig om vi relaterar den till vårt nuvarande utbildningssystem och det utmärkande prestations- och bedömningsfokus som föreligger (Biesta, 2010, 2011, 2014, 2017; Macfarlane, 2017).

Liksom Matusov m.fl. (2016) håller vi det troligt att ett flertal olika former av agens, liksom blandningar av agensstyper, kan manifesteras i elevers och lärares arbete, beroende på vilka utbildningspremissers som råder. Till sist kan sägas att vår förhoppning med denna artikel är att vår illustrerade distinktion mellan begreppen *författaragens* och *instrumentell agens* kan bidra till fortsatta diskussioner om elevers agensbaserade handlingsutrymme så som hur det kan möjliggöras och begränsas i olika utbildningskontexter, pedagogiska aktivi-

teter och i relationen mellan lärare och elev. I synnerhet textbaserade praktiker i skolans värld inbjuder till att undersöka vad författarskap egentligen är och hur det målmedvetet skulle kunna främjas hos elever. Detta bidrag är ett försök att peka på några vägar men vi ser givetvis också ett utrymme för vidareutvecklade begrepp och innebörder utifrån andra parametrar än just de som vi har valt att lyfta här. Frågan om elevers deltagande såsom inflytande, engagemang och agens är alljämt angelägen, inte minst då demokratiska vägar till lärande och utbildning står på agendan.

REFERENSER

- Adolfsson, Carl-Henrik (2013). *Kunskapsfrågan: En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Anderson, Terry (2008). 1968: The American and Scandinavian experiences. *Scandinavian Journal of History*, 33(4), 491-499.
<https://doi.org/10.1080/03468750802529718>
- Andersson, Erik, & Sandgren, Susanne (2015). Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier: Kunskapsbidrag från ett utvecklingsprojekt. Tema: Deltagande och inflytande – inkluderings demokratiska och politiska möjligheter. *Utbildning & lärande*, 9(1), 80-100.
- Arnold, Jenny, & Clarke, David John (2014). What is 'Agency'? Perspectives in Science Education Research. *International Journal of Science Education*, 36(5), 735-754. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.825066>
- Bakhtin, Mikhail (1993). *Toward a philosophy of the act*. (1. uppl.). Univ. of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Beach, Dennis, & Dovemark, Marianne (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313-327.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.560249>
- Biesta, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54-66.
- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.). Liber.
- Biesta, Gert (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education, *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>
- Biesta, Gert (2022). *World-centred education: A View for the Present*. Routledge.
- Biesta, Gert, & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Brumark, Åsa (2010). Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(2), 77-96.
- Carlsson, Ingrid, & Lundgren, Ulf. P. (1976). *Experimentgymnasiet: En besvarande utvärdering*. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Charteris, Jennifer, & Smardon, Dianne (2019). Student voice in learning: instrumentalism and tokenism or opportunity for altering the status and positioning of students?. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 305–323. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1489887>
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Ekelöf, Eva (2009). *Vi vässar pennen*. Skolinspektionen och Nordstedts Juridik AB/Fritzes.
- Eklöf, Anders, Nilsson, Lars-Erik, & Ottosson, Torgny (2014). Instructions, Independence and Uncertainty: Student framing in self-regulated project work. *European Educational Research Journal*, 13(6), 646-660.
- Ekman, Joakim (2011). *Skolan och medborgarskapandet: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- EG-tidningen (1971). Fribrottarna – en presentation av en alternativ studiegrupp. *EG-tidningen*, 13(2) [utan författarnamn och sidnummer].
- Elvstrand, Helene (2015). Att göra delaktighet i skolan – elevens erfarenheter. *Utbildning och Lärande*, 9 (1), 102-115.
- Eriksson, Ann-Marie (2014). *Formulating knowledge: Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Flyvbjerg, Bent (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Hayes, Renée, & Matusov, Eugene (2005). Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339 - 357. <https://doi.org/10.1177/1354067X05055525>

- Hem, Lars, & Remlov, Tom (1969). *Forsöksgymnas i praksis*. Pax Forlag.
- Hirschkop, Ken (1999). *Mikhail Bakhtin: an aesthetic for democracy*. OUP Oxford.
- Holmberg, Linnéa (2017). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 28-50.
- Hultin, Eva (2007) Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Thomas Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet* (s. 381-398). Daidalos.
- Hultin, Eva (2021). Barn som demokratiska agenter i skolans skriftspråkspraktiker: Att lära av och med unga i skolan. *Utbildning & Demokrati*, 29 (2), 81-100.
- Högberg, Sören (2017). Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 25-43.
- Krogh, Ellen, Qvortrop, Ane, & Graf, Stefan T. (red.) (2021). *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*. Routledge.
- Jørgensen, Mosse (1971). *Fra skoleopprør til opprørsskole*. Pax Forlag.
- Kullenberg, Tina. (2019). Transforming volcanos to buncanos in eventful dialogues: Children's remembering-in-interaction. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100582>
- Kullenberg, Tina, & Eksath, Martin (2017). Pedagogisk samexistens – en problematisering av undervisningsdialogens natur. Tema: Relationell pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22, 3-4, 233-254.
- Kullenberg, Tina., & Säljö, Roger (2022). Towards Dialogic Metaphors of Learning: from Socialization to Authoring. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 542-559. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09661-5>.
- Lundegård, Iann., & Caiman, Cecilia (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling: Fem former av demokratiskt deltagande. *Nordic Studies in Science Education*, 15(1), 38-53. <https://doi.org/10.5617/nordina.4822>
- Lövheim, Daniel (2021). Skoldemokrati som utbildningsutopi: Göteborgs Experimentgymnasium 1969—1975. I: Anders Burman., Joakim Landahl., & Daniel Lövheim (Red.), *Moderna pedagogiska utopier* (s. 187-204). Södertörns Högskola.
- Macfarlane, Bruce (2017). *Freedom to learn: the threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. Routledge.
- Marjanovic-Shane, Ana, Kullenberg, Tina, & Gradovski, Mikhail (2023). Scandinavian Experiments in Democratic Education. Special Issue: Dialogic Pedagogy and Democratic Education. *Dialogic Pedagogy Journal: An International Online Journal*, 11(2), A93-A132. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.477>

- Marková, Ivana, Linell, Per, Grossen, Michèle, & Salazar Orvig, Anne (2007). *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. Equinox Publishing.
- Matusov, Eugene (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57(2), 215-237. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x>
- Matusov, Eugene (2011). Authorial teaching and learning. I Elizabeth Jayne White, & Michael A. Peters (red.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 21–46). Peter Lang.
- Matusov, Eugene (2015). Chronotopes in education: Conventional and dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 65-97. <https://doi.org/10.5195/dpj.2015.107>
- Matusov, Eugene, von Duyke, Katherine, & Kayumova, Shakhnoza (2016). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420-446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Miller, Carolyn, & Parlett, Malcolm (1974): *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. Society for research into higher education.
- Morrison, Kristan Accles (2007). *Free school teaching: a journey into radical progressive education*. State University of New York Press.
- Nieminen, Juuso Henrik, & Tuohilampi, Laura (2020). 'Finally studying for myself'—examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1720595>
- Nieminen, Juuso Henrik, Tai, Joanna, Boud, David, & Henderson, Michael (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>
- Nyroos, Mikaela, Rönnerberg, Linda, & Lundahl, Lisbeth (2004). A matter of timing: Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 743-758.
- Nystrand, Martin (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. I C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (s. 11-26). The Guilford Press.
- Osberg, Deborah, & Biesta, Gert (2010). *Complexity theory and the politics of education*. Sense Publishers.
- Prior, Paul A. (2013). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Routledge.
- Rajala, Antti (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning* [Doktorsavhandling, University of Helsinki].
- Rajala, Antti, Martin, Jenny, & Kumpulainen, Kristina (2016a). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 1–3.. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>

- Rajala, Antti, Ritella, Guiseppe, Kumpulainen, Kristina, & Wilkinson, Louise (2016b). Expanding Conceptualizations for the Study of Learning. *Frontline Learning Research*, 4 (4), 1-6. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.320>
- Rule, Peter N. (2015). *Dialogue and Boundary Learning*. Sense Publishers.
- Rottböhl, Grethe (2021, 20 juni). Dagens skola borde lära av Experimentgymnasiet. *Göteborgs-Posten*. <https://www.gp.se/kultur/kultur/dagens-skola-borde-lara-av-experimentgymnasiet-1.49695574>
- Rönnlund, Maria (2013). Elevinflytande i en skola i förändring. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), 65-83.
- Segal, Aliza, Pollak, Itay, & Lefstein, Adam (2017). Democracy, voice and dialogic pedagogy: the struggle to be heard and heeded. *Language and Education*, 31(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1965). *Läroplan för gymnasiet*. <http://hdl.handle.net/2077/50913>
- Skolöverstyrelsen (1971). *Läroplan för gymnasieskolan 1 Allmän del*. Liber Utbildningsförlag.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Skolöverstyrelsens utvärdering 1980-07*. Skolöverstyrelsen.
- Sundén, Carl Gustaf (1970). Vad gör vi med VU och IG och demokratin?. *Kritstreck*, 2(10).
- Swahn, Rahnild (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Uljens, Michael, & Kullenberg, Tina (2021). Non-affirmative school-didactics and life world phenomenology: Conceptualizing missing links. I Ellen Krogh, Ane Qvortrop, & Stefan Ting Graf (red.), *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* (s. 185-203). Routledge.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna : Lpo 94*. Utbildningsdepartementet.
- von Wright, Moira (2009). *Initiativ och följsambet i klassrummet*. Rapporter i pedagogik, Nr. 15. Örebro Universitet.
- White, Elisabeth Jayne (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.