

# **Uppsats 15 hp**

**VT 2012**

Läroarbilden

## **”Inga duvungar av uggleägg”**

**En studie om den socioekonomiska segregationen i  
sambandskunskapsundervisningen på gymnasiet**

**Författare**

**Fredrik Svensson**

**Handledare**

**Peter Gustavsson**

**Examinator**

**Sinikka Neuhaus**



# ”Inga duvungar av uggleägg”

En studie om den socioekonomiska segregationen i  
samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet

## **Abstract**

Studiens syfte är att undersöka hur lärares uppfattningar om elevers socioekonomiska bakgrunder inverkar på studierna och undervisningen i samhällskunskap på gymnasiet, samt mot bakgrund av detta avhandla mer allmänna frågor och problem om skolan som institution för jämlikhet och likvärdighet.

Utifrån detta syfte har tre gymnasielärare i samhällskunskap på gymnasiet intervjuats. Dessa intervjuer har sedan genomgått en ideologikritisk analys utifrån den teoretiska utgångspunkten, som utgörs av den dialektiska materialismen. Resultatet av analysen visar att lärarna tillsammans med utbildningssystemet i stort styrs av en dominerande utbildningsmässig diskurs, som tilltalar de elever med studietradition från hemmet i större utsträckning än de utan. Således sker det en utbildningsmässig segregation inom samhällskunskapsämnet på gymnasiet beträffande elevers socioekonomiska bakgrund.

Ämnesord: Dialektisk materialism, ideologikritik, gymnasium, samhällskunskap, segregation, socioekonomisk bakgrund.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD.....	4
1. INLEDNING.....	6
1.1 Bakgrund.....	11
1.1.1 Det började med prästerna.....	11
1.1.2 Industrialiseringen visade vägen.....	11
1.1.3 Den likvärdiga skolan för alla?.....	12
1.2 Syfte.....	14
1.2.1 Frågeställningar.....	14
1.3 Disposition.....	14
1.4 Teoretisk utgångspunkt.....	15
1.4.1 Dialektisk materialism.....	15
1.5 Forskningsbakgrund.....	19
1.5.1 Kontexter som formar.....	19
1.5.2 Den orättvisa skolan och dess reproduktion av klassamhället.....	20
1.5.3 Där makt utövas finns det motstånd.....	25
1.5.4 Att gå mot strömmen.....	27
2. METOD.....	31
2.1 Urval och avgränsningar.....	31
2.2 Undersökningsgrupp.....	31
2.3 Insamlingsmetod.....	32
2.3.1 Kvalitativ metod.....	32
2.3.1.1 Kvalitativ semistrukturerad intervju.....	33
2.4 Etiska överväganden.....	33
2.5 Bearbetningsmetod.....	34
2.5.1 Ideologikritisk analys.....	34
2.6 Metodologiska konsekvenser utifrån vald insamlings- och bearbetningsmetod.....	35
3. RESULTAT OCH ANALYS.....	37
3.1 Avslöjande samhällskunskap.....	37
3.2 Den dominerande uppfattningen.....	41
3.3 Att inte finna sig i det rådande.....	43
3.4 Behovet av anpassning, men till vad?.....	45
4. AVSLUTANDE ANALYS.....	50
4.1 Den socioekonomiska bakgrunden som påverkar.....	50
4.2 Att reproducera det rådande, eller bryta marken till det nya?.....	51
5. REFERENSER.....	53
Bilaga.....	56

## FÖRORD

Följande studie har sin utgångspunkt i en händelse som inträffade för snart fem år sedan under min första praktik. Platsen jag då befann mig på var min gamla grundskola och vid just detta tillfälle satt jag i det för mig tidigare förbjudna lärarrummet och pratade med en lärare jag själv haft när jag gick på skolan. Vi pratade om min avgångsklass och jag sa att jag tyckte det var märkligt att bara sex av dess 32 elever hade valt att läsa vidare på högskolor och universitet. Läraren tittade förvånat på mig.

- Det blir sällan duvungar av uggleägg, sa han precis innan vi gick till våra respektive lektioner.

Om jag mins rätt handlade nästkommande lektion om Sveriges bergarter, ett ämne som nästan är skapat för att man ska kunna tänka på annat. Det gjorde jag också. Jag tänkte på det min tidigare lärare hade sagt.

Den ort jag växt upp i och gått i skola är en arbetarbygd med klassiska familjemönster. Pappan jobbar i den dominerande livsmedelsindustrin eller byggföretaget, medan mamman bidrar till försörjningen genom arbete i hemtjänsten eller i någon av ortens två livsmedelsaffärer. I denna tillvaro var min familj ett undantag. Båda mina föräldrar har nämligen en akademisk utbildning. Visserligen är de ”bara” sjuksköterskor, men likväl är det akademiska utbildningar.

Så har det dock inte alltid varit i min släkt. Mina föräldrar hade växt upp i småjordbrukarhem på orter inte helt olik den jag själv växt upp i. Den studiemässiga traditionen i hemmen var svag, på sina håll inte mer än sex år i grundskola. Trots detta var fortsatta studier en självklarhet och något som mina föräldrar uppmuntrades till.

Om det gick för mina föräldrar en gång i tiden, varför skulle det då inte gå för flera av mina tidigare studiekamrater? Kan det vara så att de möjligheter som mina föräldrar en gång upplevde håller på att försvinna, eller ännu värre, har försvunnit?

Det var frågor av denna karaktär jag ställde för mig själv medan min dåvarande handledare predikade om granit och gnejs. Det går med ganska stor säkerhet att säga att det var där och då, för snart fem år sedan, som de första meningarna till denna studie omedvetet formulerades hos mig. Mitt första och största tack vill jag därför ge till denne lärare, som lite oaktsamt och lite förhastat, fällde detta uttryck. Utan dig hade inte precis denna studie blivit skriven.

Jag vill också passa på att tacka min handledare Peter Gustavsson för bland annat vägledning genom ideologikritikens mysterier, personal på bibliotek runt om i Sverige som

har visat förståelse med försenade lån, samt familj och vänner som fått stå ut med att bli försummade på grund av transkriberingar och dylikt.

Tack!

# 1. INLEDNING

År 1969 höll det socialdemokratiska arbetarpartiet, tillika regeringspartiet, kongress och en av talarna var partiveteranen Alva Myrdal. Ämnet var utbildningspolitik, vilket av Myrdal och socialdemokraterna sågs som ett av de viktigaste instrumenten för att radera klassgränserna i samhället. Myrdal uttryckte det själv på följande vis:

Det mest strategiska inslaget, det där vi skjuter av en verklig spjutspets mot framtiden, är utan tvivel utbildningspolitiken. Den innebär ett jättelyft ut ur det gamla klassamhället, där klassuppdelningen så obönhörligt följde just utbildningsskillnaderna. När nu alla unga, varefter de hinner uppför den nya utbildningsstege som erbjuds dem, får en grundskola som motsvarar den gamla realen och åtminstone  $\frac{3}{4}$ - delar av de unga får en utbildning ungefär upp till vad som förr var studenten – då kommer detta att utlösa mycket större reformer på andra områden än vi hittills förstått.<sup>1</sup>

Detta citat är på flera sätt typiskt för den tid och det samhälle, Folkhemmet, som Myrdal levde och verkade i, samt på många sätt var en av förgrundsgestalterna till. Grunden till detta Folkhem och välfärdsstat var den industrialisering som skedde i Sverige på 1800-talet. Denna ägde rum i en kapitalistisk världsekonomi som rått sedan 1500-talet. Så länge världsekonomin har funnits, har den gått hand i hand med kapitalismen. Det som är utmärkande för världsekonomin är att det råder en arbetsdelning över ett stort geografiskt område. Arbetsdelningen är den faktor som håller samman allt och är ett resultat av och på samma gång en förutsättning för kapitalismen. Kapitalismen i sin tur är ett system där människor och företag ackumulerar kapital bara för att kunna ackumulera ännu mer i en kontinuerlig och ändlös process.<sup>2</sup>

Detta system av ändlös kapitalackumulation resulterade i en industriell kapitalism som kom till Sverige i form av en industrialisering på 1800-talet. Som en förutsättning för de kapitalistiska produktionsförhållandena upplöstes de feodala banden till exempelvis familj, grannskapet, yrkesrollen och kulturen. Enligt Karl Marx resulterade detta i en gemensamt upplevd alienation som ledde till en sammanslutning och klassbildning.<sup>3</sup>

Detta klassamhälle kom sedan att institutionaliseras i en arbetarrörelse som ville förändra de villkor arbetarna levde under. Industrialiseringen hade nämligen inte bara inneburit en frigörelse från t.ex. familjen och lokalsamhället, utan också avlägsnat det traditionella skyddsnät som dessa gav. Nu ställdes krav på nya sociala tryggheter, där statens roll skulle

---

<sup>1</sup> Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983), *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv förlag. s. 149.

<sup>2</sup> Wallerstein, Immanuel (2005), *Världssystemanalysen*. Hägersten: Tankekraft förlag s. 48 f.

<sup>3</sup> Beck, Ulrich (2000), *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos. s. 135 ff.



vara att lösa de sociala problem industrialiseringen fört med sig, exempelvis genom att erbjuda skydd vid sjukdom, arbetslöshet och pension.<sup>4</sup> Det ställdes också krav på att utbildningen skulle reformeras. Under denna tid existerade det nämligen ett parallellsystem genom att olika samhällsgruppers barn gick i olika skolor. Det som nu förespråkades av arbetarklassen var en gemensam bottenskola i vilken alla gavs lika chanser till en god utbildning. Detta är bara ett av flera exempel som visar att Folkhemmet och utvecklingen av det svenska utbildningssystemet under 1900-talet är intimt sammanvävda med varandra.<sup>5</sup>

Detta Folkhem och tillika välfärdsstat skulle komma att uppleva en stor uppskattning hos breda lager av medborgare. Det fanns en uppfattning om att staten ville ens bästa och att man tillsammans arbetade mot det kollektiva målet att skapa ett gott samhälle.<sup>6</sup>

Tilltron och legitimiteten till välfärdsstaten skulle dock med tiden komma att gå förlorad. Jürgen Habermas ger denna bild när han beskriver den blandekonomi som uppstod i och med välfärdsstatens tillkomst. I denna blandekonomi fördelades ekonomiska resurser så att alla samhällets medborgare skulle kunna få ta del av välfärden och på så sätt bli autonoma medborgare med reella politiska rättigheter. En kapitalism under statlig kontroll helt enkelt.

I blandekonomin gick dock uppdelningen mellan livsvärldens politiska offentlighet och det politiska systemet förlorad. Det fanns nämligen en stor tilltro till det vetenskapliga och rationella som en förutsättning för det goda samhället. Nu utvecklades detta till en expertokrati som inverkade negativt på demokratin. Ett materiellt välstånd för den stora majoriteten av befolkningen hade visserligen uppnåtts, men priset för detta var en allmän klientering av medborgarna och deras politiska medborgarskap hade i praktiken reducerats till endast rösträtten. Genom att sträva efter att förse medborgarna med en autonomi, hade det moderna samhället nu istället förvandlats till sin egen fiende som hotade detta mål.<sup>7</sup>

I denna tillvaro höjdes röster för att statens roll skulle tonas ned till förmån för den individuella friheten och initiativ på en fri marknad. En av statens få uppgifter skulle istället bli att garantera denna fria marknad som sågs som den enda legitima mekanismen för kollektiva val på individuell grund.<sup>8</sup> Detta hade också ett pris. I och med att välfärdsstaten tonades ned, kom flera av de problem tillbaka som den en gång hade skapats för att råda bot på.<sup>9</sup>

---

<sup>4</sup> Magnusson, Lars (2005), *Den synliga handen: Nation, stat och det industriella bygget*. Stockholm: SNS förlag. s. 182-190.

<sup>5</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 36.

<sup>6</sup> Magnusson, Lars (2006), *Håller den svenska modellen? Arbete och välfärd i en global värld*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag. s. 45.

<sup>7</sup> Carleheden, Mikael (2002), Fostran till frihet: skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*. Vol 11, nr 3. s. 46 f.

<sup>8</sup> Held, David & McGrew, Anthony (2003), *Den omstridda globaliseringen*. Göteborg: Daidalos. s. 123.

<sup>9</sup> Beck (2000) s. 368 f.

Fram till ungefär 1970, alltså året efter att Myrdal höll sitt föredrag på den socialdemokratiska partikongressen, går det att se den positiva trenden i statistiken att fler och fler från hem utan studietradition väljer att studera vidare på universitet och högskolor. Föräldrarnas ekonomiska, sociala och kulturella stöd hade dock fortfarande en betydelse för utbildningskarriären, men denna minskade och det tycktes som att utvecklingen gick mot en uppluckring av klassamhället,<sup>10</sup> eller i alla fall ett mer ”jämligt klassamhälle”.<sup>11</sup>

Idag visar rapporter från Skolverket att någon utjämning av betydelse i det svenska utbildningssystemet inte skett sedan 1970.<sup>12</sup> Det har bland annat visat sig att i gymnasiet har ett stort antal elever genomfört programval som följer föräldrarnas utbildningsbakgrund, där exempelvis det naturvetenskapliga programmet har flest elever från hem med högutbildade föräldrar.<sup>13</sup> Vissa befarar också att denna segregation kommer att öka. På senare tid har nämligen skolan alltmer kommit att framställas som ett ständigt problemområde, med elever som uppnår allt sämre resultat. Denna debatt har kommit att få ett ansikte i den folkpartistiske utbildningsministern Jan Björklund.<sup>14</sup>

I en debattartikel i Dagens nyheter den 1 september 2008 gick Björklund i polemik med den tidigare förda socialdemokratiska utbildningspolitiken som bland annat Myrdal stod för. Det han kritiserade var alla de elever som på gymnasiet tvingades till att läsa in behörighet för högskolestudier, trots att de ville ägna sig åt praktiska och yrkesförberedande motsvarigheter.<sup>15</sup> Precis detta är centralt för det som Björklund och den dominerande uppfattningen om utbildningssystemet idag står för. Eleverna som kommenderats till teoretiska studier anses sakna fallenhet, intresse och mognad för denna typ av aktivitet. På så sätt är de okoncentrerade och stör då sina begåvade studiekamrater som därmed får sämre betyg. Dessa föreställningar har kommit att resultera i en ny skollag, gymnasieordning, lärarutbildning, samt flera mindre utbildningspolitiska reformer.<sup>16</sup>

En särskild sorts kritik har riktats mot förändringarna av gymnasieskolan, eftersom risken för uppdelning efter socioekonomisk bakgrund anses öka.<sup>17</sup> Det tycks också som att den nya

---

<sup>10</sup> Jonsson, Jan O (1988), *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International. s. 172 f.

<sup>11</sup> Jonsson (1988) s. 203.

<sup>12</sup> Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Statens skolverk. s. 100.

<sup>13</sup> Johansson, Monica (2009), *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. s. 22.

<sup>14</sup> Liedman, Sven-Eric (2011), *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. s. 104.

<sup>15</sup> Björklund, Jan (2008), ”Vi satsar 1,8 miljarder på stärkt yrkesutbildning”. *Dagens nyheter* 2008-09-01.

<sup>16</sup> Liedman (2011) s. 106.

<sup>17</sup> Johansson (2009) s. 266 f.

gymnasieordningen på en del punkter motverkar målen i den nya läroplanen. I den går det exempelvis att läsa följande citat:

Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas.<sup>18</sup>

Detta är motsägelsefullt, eftersom det nya gymnasiet på flera sätt gjordes om från grunden och alla program är inte längre öppna för vidare studier på högskolor och universitet. Istället skapades tre huvudinriktningar där den ena leder direkt till högskolestudier, den andra ger yrkesexamen och den tredje en lärlingsexamen. Kritikerna mot detta menar att det ger upphov till en statusordning som pekar direkt mot ett klassamhälle. På några få årtionden har således gymnasieskolan gått från att ha varit en skolform för nästan alla, till att bli en skola där det nu ifrågasätts om alla verkligen passar in.<sup>19</sup>

Eleverna på de praktiskt- och yrkesförberedande programmen kan förvisso använda sina individuella val för att få ihop en högskolebehörighet, men det finns en risk för att den socioekonomiska bakgrunden kommer att styra valet. Precis som eleverna från hem utan studietradition väljer de praktiskt- och yrkesförberedande programmen, är nu sannolikheten stor att de väljer bort möjligheten till högskoleförberedande kurser. Gymnasieskolans roll blir då mer som en återskapare av klassamhället än dess nedmonterare.<sup>20</sup>

Beträffande samhällskunskapen går en liknande tendens att urskilja. Det intressanta med detta ämne i jämförelse med andra motsvarigheter, är att den i större utsträckning har en värdeförmedlande uppgift. I läroplanen för gymnasiet går det exempelvis att läsa följande om undervisningen i samhällskunskap:

I undervisningen ska eleven ges möjlighet att utveckla kunskaper som berör makt, demokrati, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna inklusive barn och ungdomars rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter.<sup>21</sup>

Med detta som utgångspunkt ska sedan eleven utvecklas till en aktivt deltagande samhällsmedborgare med ett kritiskt förhållningssätt.<sup>22</sup>

I den nya gymnasieordningen läses dock samhällskunskapen på olika sätt beroende på om eleven går på ett teoretiskt- eller praktiskt- och yrkesförberedande program. Exempelvis är samhällskunskapskursen 1a1 på 50 poäng ämnad för eleverna på de praktiskt- och

<sup>18</sup> Skolverket (2011), *Läroplan, examensmål och gymnasieskola 2011*. Stockholm: Statens skolverk. s. 5.

<sup>19</sup> Liedman (2011) s. 116.

<sup>20</sup> Larsson, Petter (2009), Björklund skolar in ett nytt klassamhälle. *Aftonbladet* 2009-04-30.

<sup>21</sup> Skolverket (2011) s. 143.

<sup>22</sup> Skolverket (2011) s. 143.

yrkesförberedande programmen, medan de teoretiska programmen läser kursen 1b på 100 poäng. En viss del av innehållet är det samma i de två kurserna, men de som läser kursen 1b får utöver det gemensamma innehållet även undervisning i följande:

- Politiska ideologiers sammankopplande till samhällsbygge och välfärdsteorier.
- Samhällsekonomi, som saknas helt i kursen 1a1 där bara privatekonomi studeras.
- Massmediers och informationsteknikens roll i samhället betonas i större utsträckning.
- Mer utrymmer ges till samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder.
- Presentationer och olika tekniker studeras i exempelvis debatter, debattartiklar och rapporter.<sup>23</sup>

De praktiskt- och yrkesinriktade eleverna får således mindre samhällskunskap både beträffande innehåll och tid. Det man kan fråga sig med hänsyn till samhällskunskapens syfte, är om meningen är att dessa elever genom undervisningen ska fostras till att bli mindre aktivt deltagande samhällsmedborgare och ha ett mindre utvecklat kritiskt förhållningssätt än sina studiekamrater på de teoretiska programmen. Sven-Eric Liedman sammanfattar i sin bok det hela på ett träffsäkert sätt, när han ställer frågan varför den framtida läkaren och civilingenjören måste vara mer förberedda för sina roller som framtida samhällsmedborgare än en framtida snickare eller massör?<sup>24</sup>

Än idag har således de socioekonomiska skillnaderna betydelse i exempelvis gymnasiet och de riskerar att få en ännu större betydelse i framtiden. Frågan jag då ställer mig som framtida gymnasielärare i samhällskunskap är hur detta tar sig uttryck i samhällskunskapsämnet? Det är detta jag vill ägna denna studie åt.

---

<sup>23</sup> Skolverket (2011) s. 144-151.

<sup>24</sup> Liedman (2011) s. 119.

## 1.1 Bakgrund

### 1.1.1 Det började med prästerna

Så länge människan har funnits, har hon varit utsatt för utbildning och undervisning i någon form.<sup>25</sup> Till Sverige skulle den organiserade undervisningen i form av skolor komma tack vare kyrkan. Denna krävde en stor kvantitet av präster, dessa behövde utbildning och därav grundades skolor, som senare under 1200-talet utvecklades till katedralskolor. Någon allmän skolgång var det inte tal om, utan katedralskolorna var endast öppna för pojkar ur de högre samhällsskikten som skulle utbilda sig till präster.<sup>26</sup>

Således var de tidiga skolformerna starkt sammankopplade med kyrkan och den undervisade läraren var också ofta en präst. Ur katedralskolorna skulle det dock komma att utvecklas läroverk. Även dessa var endast öppna för pojkar ur de högre samhällsskikten.<sup>27</sup>

Tanken var, mer eller mindre uttalad, att läroverken som skolform skulle reproducera samhällsskikten, där pojkarna från välbärgade hem skulle utbildas till ämbetsmän i statens tjänst.<sup>28</sup> De var inte många. I mitten av 1800-talet fanns det 400 000 barn i Sverige som var i det vi idag kallar skolåldern. Av dessa gick 1% i läroverken.<sup>29</sup>

### 1.1.2 Industrialiseringen visade vägen

Under 1800-talet inträffade stora förändringar i Sverige som ett resultat av industrialiseringen. Denna resulterade i folkförflyttningar från landsbygden in till städernas allt mer växande arbetarklass, som i sin tur kom att påverka samhällsutvecklingen i större utsträckning. Kyrkan förlorade alltmer kontrollen över människors läskunnighet och kristna moralfostran, samtidigt som de yrkesarbetande hemmen hade allt mindre tid för den.<sup>30</sup> Med detta som bakgrund fattades 1842 riksdagsbeslutet om inrättandet av en folkskola<sup>31</sup> och det skulle komma att innebära en starkare statlig kontroll över barnens uppfostran.<sup>32</sup>

---

<sup>25</sup> Liedman (2011) s. 38.

<sup>26</sup> Lindkvist, Thomas & Sjöberg, Maria (2006), *Det svenska samhället 800-1720: Klerkerna och adelns tid*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 97.

<sup>27</sup> Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2003), *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och granskning*. Stockholm: Statens skolverk. s. 35 f.

<sup>28</sup> Hedenborg, Susanna & Kvarnström, Lars (2006), *Det svenska samhället 1720-2000: Bönderna och arbetarnas tid*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 44.

<sup>29</sup> Tallberg Broman et al (2003) s. 36.

<sup>30</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 35.

<sup>31</sup> Hedenborg & Kvarnström (2006) s. 334.

<sup>32</sup> Hedenborg & Kvarnström (2006) s. 45.

Så länge skolor i någon form har existerat, har deras syfte inte bara varit att lära människor att läsa, skriva och räkna, utan också att integrera individer i samhället och dess världsbild. Det har helt enkelt rört sig om en maktutövning som varit skapande och produktiv i någon mening. Även idag sker detta genom att värdegrunden ska genomsyra all undervisning för att på så sätt förbereda eleven för sin roll som en framtida medborgare i ett demokratiskt samhälle.<sup>33</sup>

Folkskolans uppgift efter riksdagsbeslutet 1842 var allt annat än att utbilda framtida medborgare i ett demokratiskt samhälle, snarare motsatsen. Deras elever skulle istället fostras till disciplinerade människor som kände lydnad gentemot överhögheten och fosterlandskärlek.<sup>34</sup>

Trots folkskolans inrättande var utbildningen inte densamma för alla. Läroverken fanns kvar och folkskolan sågs snarare som de fattigas motsvarighet.<sup>35</sup> Det statliga engagemanget för folkskolan var också halvhjärtat och exempelvis år 1870 fick läroverken tre gånger så stora anslag som folkskolan, trots att den senare hade ett 50 gånger större elevantal.<sup>36</sup>

### **1.1.3 Den likvärdiga skolan för alla?**

Arbetarrörelsen hade dock blivit till en kraft det inte gick att bortse ifrån. Den var kritisk mot det parallellskolsystem som delade upp barnen efter vilken socioekonomisk bakgrund de kom från. Tillsammans med liberalerna skulle arbetarrörelsen driva kravet om en allmän folkskola, oberoende av klasstillhörighet och 1927 resulterade detta i en bottenskolereform. Privatskolor i städerna skulle dock komma att finnas kvar och därför existerade parallellskolsystemet fortfarande i praktiken.<sup>37</sup>

Det skulle bli först med välfärdssamhällets framväxt som god utbildning och möjlighet till högre studier blev en möjlighet för alla. Detta var ett politiskt projekt med utgångspunkt i forskning inom såväl sociologi som pedagogik.<sup>38</sup> I 1962-års grundskolereform försvann parallellskolsystemet helt i syftet att utbildningssystemet skulle demokratiseras och alla elever skulle genomgå samma grundläggande utbildning i en nioårig obligatorisk grundskola. Två år senare, 1964, genomfördes en gymnasiereform som gjorde gymnasiet enhetligt, samtidigt som

---

<sup>33</sup> Liedman (2011) s. 25.

<sup>34</sup> Liedman (2011) s. 36.

<sup>35</sup> Hedenborg & Kvarnström (2006) s. 334.

<sup>36</sup> Tallberg Broman et al (2003) s. 40.

<sup>37</sup> Hedenborg & Kvarnström (2006) s. 336.

<sup>38</sup> Tallberg Broman et al (2003) s. 50.

den kraftigt byggdes ut för att kunna omfatta i princip alla som gått i grundskolan.<sup>39</sup> Utbildningssystemet har således gått från att vara en uttalad uppdelningsmekanism utifrån elevernas socioekonomiska bakgrund, till att idag vara en institution som förespråkar en likvärdig utbildning för alla.<sup>40</sup>

Tanken var god, men det blev inte riktigt som man tänkt. Reformerna hade bara skrapat på ytan utan att komma åt de grundläggande strukturerna som skapade snedrekryteringen. Fortfarande hamnade arbetarklasseleverna i stor utsträckning i manuella yrken, medan de högre samhällskiktens barn fortsatte till högre utbildningar som ledde till intellektuella och överordnade positioner i samhället. Samtidigt har välfärdsstatens roll och betydelse tonats ned. Därav återkommer som tidigare nämnt de problem som den en gång skapades för att råda bot på. Ekon från läroverkens tidsålder hörs fortfarande.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Hedenborg & Kvarnström (2006) s. 338.

<sup>40</sup> Skolverket (2011) s. 8.

<sup>41</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 150.

## 1.2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka vilken betydelse lärarens förförståelse av elevens socioekonomiska bakgrund har för dels elevens studieresultat, dels för hur undervisningen i samhällskunskap organiseras.

### 1.2.1 Frågeställningar

- Vilken betydelse menar lärarna elevernas skiftande socioekonomiska bakgrund har på studierna och undervisningen?
- Finns det enligt lärarnas uppfattningar någon kunskaps/kvalitetsmässig skillnad mellan eleverna beträffande deras socioekonomiska bakgrund?
- Anpassar lärarna sin undervisning med hänsyn till elevernas skiftande socioekonomiska bakgrunder?

## 1.3 Disposition

I det inledande kapitlet presenteras problemområdet för studien och debatten som för närvarande pågår inom denna. Därefter presenteras studiens syfte, frågeställningar och disposition. Detta följs av en bakgrund, teoretisk utgångspunkt och forskningsbakgrund, som är ämnad till att placera studien i en kontext, öka förståelsen och förklara centrala begrepp. Det bör påpekas att forskningsbakgrunden ska ses som en direkt fortsättning på den teoretiska utgångspunkten, där dess olika antaganden utvecklas och konkretiseras av olika studier.

Det andra kapitlet ägnas åt den metodologiska utgångspunkten. Här beskrivs hur studien genomfördes beträffande de val och urval som gjorts, samt vilka eventuella konsekvenser det kan innebära och hur det åtgärdas. I det tredje kapitlet presenteras och analyseras studiens resultat. Här kopplas också den teoretiska utgångspunkten in, för att ge en djupare förståelse och teoretisk förankring. Resultatet relateras också till tidigare forskning.

Den avslutande analysen i det fjärde kapitlet är tillbakablickande, men också framåtblickande. Det är tillbakablickande på så sätt att studiens resultat diskuteras, men också framåtblickande eftersom resultatet placeras i en vidare kontext med målet att ge ett ytterligare djup åt studien. I det femte och sista kapitlet presenteras referenserna.



## 1.4 Teoretisk utgångspunkt

### 1.4.1 Dialektisk materialism

Den främste företrädaren för den dialektiska materialismen är Karl Marx. Dennes grundläggande uppfattning är att allt som existerar i sin yttersta form är materiellt betingat och att denna materie ständigt är verksam i en förändringsprocess. Denna ständiga förändringsprocess utmärks med att det alltid finns en motsats (antites) till det rådande (tes), att helt enkelt allt som existerar har en inbyggd konflikt där det ständigt pågår en kamp mellan att vara och inte vara. I denna kamp mellan motsatserna uppstår något annat (syntes), ett tredje alternativ som för utvecklingen framåt.<sup>42</sup> Genom historien hävdar Marx att människan ständigt varit involverad i en sådan kamp rörande makt och ägande av produktionsmedlen.<sup>43</sup>

Trots denna ständiga kamp anser dock Marx att människan har ett naturtillstånd, ett sant jag, och i detta naturtillstånd är hon en verksam varelse. I denna verksamhet sker ingen specialisering eller ensidighet, utan den utgår ifrån hennes egna önskningar och är på så sätt inte påtvingad. Genom denna process påverkar människan den yttre naturen samtidigt som hon förändrar sig själv. I sin verksamhet och produktion skapar således människan sig själv.

Till sin natur är människan också social och altruistisk genom att hennes verksamhet sker i en social och kollektiv process. Verksamheten är på så sätt inte endast en enskilt personlig process, utan är lika mycket en verksamhet för andra människor och hon förhåller sig till andra människor som hon förhåller sig till sig själv. Detta visar sig också beträffande erfarenheter. För att något ska kunna bli en erfarenhet för en människa, krävs att det också är en erfarenhet för hennes medmänniskor. Precis som med verksamheten är också erfarenheten involverad i en social och kollektiv process.<sup>44</sup>

I människans naturliga tillstånd är också utbildningen en social process, där eleven lär sig det av vikt genom att delta i de gemensamma verksamheterna. Undervisningen, liksom verksamheten, är då en process där eleven skapar sig själv, samtidigt som denne bidrar till kollektivets välbefinnande.<sup>45</sup>

Den tillvaro som människan lever i idag är ett kapitalistiskt samhälle och i detta bidrar inte arbetet (verksamheten) till att människan skapar sig själv. Det enda lönearbetaren har kontroll över är sin egen arbetskraft som han/hon säljer till kapitalisten som äger och har kontroll över produktionsmedlen. Arbetets resultat i form av varor och tjänster säljs sedan och resulterar i

---

<sup>42</sup> Stensmo, Christer (2007), *Pedagogisk filosofi*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 165 ff.

<sup>43</sup> Liedman, Sven-Eric (1968), *En värld att vinna*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. s. 123 ff.

<sup>44</sup> Liedman (1968) s. 150.

<sup>45</sup> Stensmo (2007) s. 177.

vinst. Mervärdet från produktionen, och då också största delen av vinsten, tillfaller kapitalisten i egenskap av ägare av produktionsmedlen. På grund av arbetets specialisering och uppdelning i olika moment är arbetaren inte medveten om att han/hon producerar för mer än vad lönen blir i slutändan.

Denna arbetsprocess är på avgörande sätt olik den som sker i människans naturliga tillstånd och hon blir därför alienerad. Detta sker eftersom det som produceras inte har sin utgångspunkt i arbetaren och dennes planer och idéer. Således skapas inte människan genom arbetet. Arbetaren blir också alienerad gentemot andra människor, eftersom arbetet blir till ett medel för individuell tillfredsställelse genom lönen och inte ett projekt i samarbete med andra.<sup>46</sup>

Produktionsförhållandena utgör ett samhälles materiella bas och över denna finns en överbyggnad som utgörs av t.ex. utbildningssystem, konst, politik, juridik, religion etc. Motsättningar mellan arbetare (verksamheten) och kapitalet (ägandet) sker på basplanet. Överbyggnadens uppgift är att förhindra dessa motsättningar genom att legitimera det tillstånd som råder, alltså produktionsförhållandena i basen.<sup>47</sup>

Enligt den dialektiska materialismen bestäms människors medvetande av hennes vara och inte motsatsen. Den kontext som omger en människa är därför avgörande för vilket medvetande (kunskap) som utvecklas. Olika kontexter ger olika medvetanden. De olika samhällsklasserna omges av olika kontexter och utvecklar således olika medvetanden.

Den dialektiska materialismen skiljer på falskt och sant medvetande. Det falska medvetandet är ideologi och innebär att lönearbetaren har accepterat det kapitalistiska samhällets ideologi, med andra ord det som förmedlas och legitimeras av överbyggnaden, och ser det som en sann beskrivning av verkligheten. Ett sant medvetande innebär att se/kunna se saker och ting som de faktiskt är. Detta förutsätter att samhällets materiella bas och dess förhållande till överbyggnaden utsätts för en kritisk dialektisk materialistisk vetenskaplig reflektion. Denna reflektion ska enligt den dialektiska materialismen vara utgångspunkt för utbildningen.<sup>48</sup>

Genom att samhällets kapitalägare har makten över kapitalet, har de också makten i staten och kan på så sätt styra utbildningen, som för övrigt är en del av överbyggnaden. Detta sker genom att utbildningen förmedlar och legitimerar deras intressen, med andra ord det kapitalistiska samhällets ideologi. På så sätt legitimeras det rådande samhället. Ideologin har

---

<sup>46</sup> Marx, Karl (1995), *Människans frigörelse*. Göteborg: Daidalos. s. 57-79.

<sup>47</sup> Marx (1995) s. 156-169.

<sup>48</sup> Stensmo (2007) s. 170.

dock ingen empirisk förankring, den är inte vetenskaplig, utan den tas bara för given. Exempelvis begreppet ”frihet” i det kapitalistiska samhället innebär ingen frihet för lönearbetaren och är därför ingen sann kunskap.<sup>49</sup>

Mot detta står en ideologikritisk utbildning som bygger på den kritiskt dialektiskt materialistiska reflektionen, det sanna medvetandet. Denna ska resultera i en frigörelse och ett nytt klasslöst samhälle, där utbildningen åter är social och har sin utgångspunkt i ett för alla kollektivt intresse.<sup>50</sup>

Den ryske lingvisten och psykologen Lev Vygotskij fann i början av 1900-talet en stor inspiration i den dialektiska materialismen, särskilt beträffande kontextens inverkan på människan. Hans ambition var att utveckla en psykologi på dialektisk materialistisk grund.<sup>51</sup>

Det centrala för Vygotskij är språket, vilket benämns som tänkandets verktyg och anses ha stor betydelse för att tänkandet ska kunna utvecklas.<sup>52</sup> Detta visar sig exempelvis vid barnstadiet då utvecklingen är biologisk, alltså lika för alla. När barnet har lärt sig ett språk blir dock utvecklingen kulturell och beroende av den omgivande kontexten. Det är kontexten som ger orden i språket betydelse och olika kontexter ger olika betydelser. Utan detta förhållande skulle språket bli till ljud utan någon innebörd. Språket och kontexten har på så sätt en avgörande betydelse för verklighetsuppfattningen.<sup>53</sup> Språket har också funktionen att kunna göra den enskilda kunskapen social och därav möjlig att dela med andra människor.<sup>54</sup>

Vygotskij menar att människan ur ett biologiskt hänseende har förändrats i ytterst liten eller knappast någon omfattning genom historien. Det som trots detta har möjliggjort en utveckling är att människan är en kulturell varelse och skapare av olika kulturer.

I de olika kulturerna finns det hjälpmedel, redskap och verktyg som tillsammans benämns artefakter. Dessa artefakter kan vara exempelvis ett medvetande eller ett språk och benämns då som intellektuella artefakter, men kan också vara fysiska i exempelvis formen av en penna eller en dator. Gränsen mellan de intellektuella och fysiska artefakterna kan i sin tur många gånger vara flytande. Artefakterna möjliggör en annan sorts lärande, eftersom de innehåller ackumulerad kunskap från tidigare generationer. Varje ny generation behöver på så sätt inte ”uppfinna hjulet på nytt”. Överföringen av den kunskap som artefakterna är bärare av kräver

---

<sup>49</sup> Stensmo (2007) s. 177 f.

<sup>50</sup> Liedman (1968) s. 123 ff.

<sup>51</sup> Stensmo (2007) s. 181.

<sup>52</sup> Vygotskij, Lev (1999), *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. s. 164 ff.

<sup>53</sup> Vygotskij (1999) s. 154 ff.

<sup>54</sup> Vygotskij, Lev (1980), *Psykologi och dialektik*. Lars-Christer Hydén (red.). Stockholm: Nordstedts. s. 151 f.

att människor kommunicerar och integrerar med varandra. Denna process ger också upphov till nya artefakter.<sup>55</sup>

När kunskapen som finns lagrad i artefakterna förmedlas till oss sker en mediering. Det som då inträffar är att vi tolkar världen med hjälp av artefakterna och vi får på så sätt en på förhand tolkad och förmedlad version av verkligheten. I och med att kulturen (kontexten) där artefakterna uppkommer kan variera, skapas också olika artefakter som ger upphov till skilda verklighetsuppfattningar.<sup>56</sup> Vissa verklighetsuppfattningar har tolkningsföreträde framför andra och är på så sätt sker en form av maktutövning. Allt detta sammantaget resulterar i att den mänskliga interaktionen, kommunikationen och lärandet aldrig sker i ett vakuum.<sup>57</sup>

Peter L Berger och Thomas Luckman, professorer i sociologi, har tagit intryck av Vygotskijs uppfattning om dialektiken mellan språket och kontexten. De hävdar att den värld vi möter genom vår verklighetsuppfattning, redan till stora delar har fått en betydelse och är klassificerad. Denna verklighetsuppfattning skapas och upprätthålls i och med våra dagliga möten med personer i vår omgivning. Det som vi upplever som verklighet är med andra ord en social konstruktion och i möte med andra kan vi se att den kan variera från person till person. Verkligheten ska därför inte ses som något som är inhugget i sten, den är inte en objektiv sanning. Detta kan tolkas som ett relativistiskt påstående och avviker på den punkten från Marx uppfattning om existensen av ett för alla sant medvetande. Dock avviker den inte utifrån uppfattningen om dialektiken med den omgivande kontexten.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken – En sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. s. 20 ff.

<sup>56</sup> Säljö (2000) s. 81 & Stensmo (2007) s. 182 f.

<sup>57</sup> Säljö (2000) s. 102 f.

<sup>58</sup> Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967), *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books. s. 21-29.

## 1.5 Forskningsbakgrund

### 1.5.1 Kontexter som formar

Göran Arnman och Ingrid Jönssons avhandling bygger på empiriskt material från tidigare rapporter och deras syfte är att beskriva segregationen i den svenska skolan.<sup>59</sup> Deras resultat visar att den omgivande kontexten har stor betydelse för hur vi utvecklas som människor och överensstämmer på så sätt i stor utsträckning med den dialektiska materialismen.

I avhandlingen hävdas det att arbetsprocessen i industrialiserade länder är uppdelad, så att människor utför olika delmoment. På så sätt är planeringen och utförandet åtskilda. Följden av detta blir att de som ansvarar för planeringen har den överordnade positionen och får en överblick över hela produktionsprocessen, vilket den underordnade gruppen som ska utföra arbetet saknar. Den underordnade gruppen, arbetarklassen, kännetecknas av att deras arbete övervakas och bestäms av andra än dem som utför det. De övervakande positionerna innehas främst av personer från medelklassen. Deras arbetsuppgifter styrs i större utsträckning av dem själva och de är inte i samma utsträckning övervakade som arbetarklassen. De olika grupperna har helt enkelt olika förhållanden till produktionen som inte bara påverkar arbetet i sig, utan också livet utanför.

Ett av de områden som berörs är barnuppfostran. Arbetarklassföräldrar betonar exempelvis i större utsträckning anpassning till yttre krav och lydnad. I medelklassen ligger snarare tyngdpunkten på att barnet ska ha självkontroll och agera självständigt. Medelklassbarnen uppfostras också efter uppfattningen att faktorer i nuet kan användas för att nå positioner senare i livet. De har med andra ord ett långt tidsperspektiv, medan arbetarklassbarnen uppfostras till att ha fokus på händelser och faktorer i nuet.<sup>60</sup>

Helen Drylers studie kan på flera sätt ses som en fortsättning av Arnman och Jönssons resultat. Hon hävdar nämligen att medelklassbarnens självständighet stimulerar utvecklingen av den analytiska förmågan, samt förmågan att ta itu med problem och förändringar. Skillnaden i tidsperspektiven mellan klasserna förklaras också med att arbetare i större utsträckning än för personer i medelklassen arbetar på ackord, löper större risk för att drabbas av arbetslöshet och få arbetsskador som leder till förtidspension. Därav tenderar deras planering att bli med kortsiktig och denna i sin tur överförs till deras barn.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 5.

<sup>60</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 14 ff.

<sup>61</sup> Dryer, Helen (1994), *Uppväxtvillkor och utbildningskarriär*. I Erikson, Robert & Jonsson, Jan O (red.). *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons. s. 69 ff.

Även Gunnilla Dahlberg, Sten Pettersson och Gunnar Åséns studie överensstämmer på flera punkter med Arnman och Jönssons avhandling. De i sin tur påstår att de olika klasserna har olika koder för att handla, organisera och tolka sin tillvaro. Dessa koder har stora likheter med de tidigare nämnda artefakterna och skiljer sig åt mellan arbetarklassen och medelklassen. Barn med olika klasstillhörighet lär sig då att strukturera världen på olika sätt med hjälp av koderna. Arbetarklassen har en mer kontextberoende strukturering som står i direkt relation till deras specifika erfarenheter. Medelklassbarnen skiljer sig från sina motsvarigheter i arbetarklassen genom att i större utsträckning kunna gå utanför sina vardagserfarenheter. Dessa olikheter har inget med intelligens att göra, utan beror till största del på de olika kontexterna med olika villkor som barnen växer upp i.<sup>62</sup>

### **1.5.2 Den orättvisa skolan och dess reproduktion av klassamhället**

I Pierre Bourdieus teorier om utbildningssystemet är begrepp som habitus, kapital och fält centrala. De olika begreppen tenderar att glida in och överlappa varandra och de i sin tur visar också konsekvenserna av det som beskrevs i förra avsnittet med kontextens inverkan på människan.

Begreppet habitus uppvisar likheter med artefakterna. Med habitus menar Bourdieu normer som socialiserats (medieras) in i individen till ett system som tillåter denna att handla, tänka och orientera sig i världen på ett speciellt sätt. De är bland annat grundade på kollektiva minnen och ett kollektivt sätt att tänka, samt sociala erfarenheter. Habitus formas helt enkelt av den kontext som omger en människa. Ibland passar den således väl in i vissa miljöer och andra gånger sämre, vilket kan resultera i konflikter. Samma habitus kan därför ge upphov till olika fördelar, respektive nackdelar. Sammanhanget och miljön är det som avgör.<sup>63</sup>

Beroende på vilka villkor vi lever under, vilken kontext som omger, har vi också tillgång till olika former och olika mängd av kapital, som kan liknas vid resurser som är i centrum för sociala relationer. Det finns olika former av kapital, men den sammanbindande länken är att de framstår som sällsynta och värdefulla. Genom att ha tillgång till olika kapital får människan därför en speciell social status. De olika kapitalformerna och det varierande innehavet av dem är en förklaring till att vissa elever klarar sig bättre än andra. Även de olika kapitalformerna har tendensen att glida in i varandra.

---

<sup>62</sup> Dahlberg, Gunilla, Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1983), *Pedagogik och föreställningar om omvärlden*. I Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P (red.). Makt, kontroll och pedagogik. Stockholm: Liber förlag. s. 87-100.

<sup>63</sup> Dovemark, Marianne (2004), *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. s 65 f.

Det symboliska kapitalet ses av vissa sociala grupper som värdefullt och får på så sätt ett högt värde. Detta är exempelvis att vissa program på gymnasiet ges mer värde än andra. Det kulturella kapitalet går i sin tur att likna vid symboliskt kapital som tenderar att dominera i ett samhälle. Detta kan innebära att exempelvis en person tillskrivs en viss status genom att tala på ett speciellt sätt eller att lyssna på en viss sorts musik. Bourdieu talar också om socialt och ekonomiskt kapital. Det sociala kapitalet innebär personkontakter och personliga nätverk och med det ekonomiska kapitalet menas tillgång till inkomst, förmögenhet, egendom och materiella resurser som exempelvis kan användas vid skolarbete hemma.<sup>64</sup>

Precis som Vygotskij betonar Bourdieu språkets betydelse, där olika kontexter ger olika språk att benämna och förstå världen med. I sina studier visar Bourdieu att språket är av avgörande betydelse för det betyg eleven får. Utbildningssystemet är nämligen en akademisk institution med ett akademiskt språk. Lärarna kommer i stor utsträckning från familjer med en akademisk tradition, eller har under sina studier anpassat sig till den akademiska kontexten. Allt detta reproduceras sedan genom att lärarna pratar ”lärarspråk”. De som lyckas i skolan har anpassat sig till detta. Det går att likna undervisningsspråket vid en kod som måste knäckas.<sup>65</sup> Barn som växt upp i hem med en akademisk koppling, främst i medelkasshem, har därför lättare att ta ”skolspråket” till sig och få bättre betyg. De har med andra ord rikligt med efterfrågat kulturellt kapital.<sup>66</sup>

I skolan råder det alltså en skillnad mellan det ”bildade” och ”folkliga” språket. Skillnaden dem emellan märks i inställningen till språket. Det bildade språket är abstrakt, intellektuellt och använder sig av dämpade omskrivningar. Den folkliga motsvarigheten är mer konkret. Bourdieu uttrycker det som att man ska ”tala som en bok” för att bli erkänd av utbildningssystemet.<sup>67</sup>

Begreppet fält i sin tur har med makt att göra. Ett fält är ett strukturerat system av sociala positioner hos människor eller institutioner och bestämmer villkoren för innehavaren. I utbildningssystemet handlar och talar exempelvis dess aktörer efter den uppfattningen, den diskurs, som för tillfället är den rådande. Beroende på vilket fält man utvecklat finns det olika möjligheter och hinder i förhållande till den rådande diskursen. De olika aktörerna i utbildningssystemet (som elever, lärare och skolledare) kommer från olika sociala miljöer (kontexter) med olika stora kapitaltillgångar och ärver därmed olika sätt att förstå och tolka

---

<sup>64</sup> Dovemark (2004) s. 121-134.

<sup>65</sup> Bourdieu, Pierre & Passeron Jean- Claude (1970), *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag. s. 155 ff.

<sup>66</sup> Bourdieu & Passeron (1970) s. 121-134.

<sup>67</sup> Bourdieu & Passeron (1970) s. 162 ff.

det som sker i skolan. Om den rådande diskursen på något sätt förändras, sker även en förändring i fältens inre struktur och dess förhållanden till andra omgivande fält. På så sätt uppstår en ny ordning. En överensstämmelse med den dialektiska materialismens tes, antites, syntes går enligt mig att se.<sup>68</sup>

Den härskande klassens kultur och utbildningssystemets kultur är den samma. Detta är med andra ord den dominerande diskursen. Utbildningssystemets roll är sedan att reproducera och få människor att acceptera denna kultur och på så sätt reproducera det rådande samhällssystemet. Kulturen som förmedlas i skolan tilltalar som sagt vissa samhällsklasser mer än andra. Orsaken till att detta inte resulterar i konflikter är att överbyggnaden i samhället har fått oss att tro att alla har lika stor chans att lyckas i skolan. Vid misslyckanden från arbetarklasselever läggs således skulden på dem själva och inte på strukturen i samhället som behandlar folk olika.

Detta hävdar jag är ett uttryck för vad den dialektiska materialismen kallar för ett falskt medvetande och som innebär att människor förblir vid sin last. De från akademiska hem känner via sin uppfostran igen sig i skolmiljön och kan då lättare orientera sig i den. De uppmuntras helt enkelt att studera vidare, medan de andra under studiernas gång i större utsträckning sorteras bort. På så sätt reproduceras samhället och dess klassindelning.<sup>69</sup>

Det Bourdieu kommer fram till i sina studier, att utbildningssystemet som institution tilltalar familjer med akademisk koppling i större utsträckning och på så sätt befäster skillnader mellan sociala grupper, bekräftas också av Arnman och Jönssons avhandling,<sup>70</sup> den statliga utredningen *Välfärd och skola*,<sup>71</sup> samt i Skolverkets rapporter *Studieresultat och social bakgrund*,<sup>72</sup> *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?*<sup>73</sup> och *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*<sup>74</sup> Detta visar enligt mig att Bourdieus teorier och studier går att applicera på svenska förhållanden.

I Diane Reays artikel, som bygger på intervjuer med elever i det brittiska utbildningssystemet, visar att de med arbetarklassbakgrund upplever en alienation, kulturell förlust och underordning. De är helt enkelt inte bekväma med den rådande diskursen i undervisningen som betonar värdesättandet av sig själv och sin egen utveckling, vilket är främmande för många av arbetarklasseleverna. Akademisk framgång är således svår att förena

---

<sup>68</sup> Dovemark (2004) s. 67-68.

<sup>69</sup> Bourdieu & Passeron (1970) s. 245-265.

<sup>70</sup> Arnman & Jönsson (1983) s. 20-34.

<sup>71</sup> SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm.s. 13.

<sup>72</sup> Hallerdt, Britt (1995), *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Statens skolverk. s. 23 ff.

<sup>73</sup> Skolverket (2006), *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?* Stockholm: Statens skolverk. s. 24.

<sup>74</sup> Skolverket (2009). s. 98 ff.



med en arbetarklassidentitet och studenterna upplever det som att stå mellan två identiteter. Reay påstår att det som krävs av arbetarklasseleverna för att nå studiemässig framgång, är att de lämnar sitt förflutna och söker sig en ny identitet som överensstämmer med den dominerande diskursen i utbildningssystemet, som i sin tur står medelklassens ideal nära. Reays empiri tar sin utgångspunkt i engelska förhållanden, men hon betonar att det inte bara rör sig om ett strikt engelskt fenomen.<sup>75</sup>

Även här påstår jag att det går att se en viss överensstämmelse med den dialektiska materialismens falska medvetande, fast en viss avvikelse finns också. Reay hävdar att arbetarklassen upplever kval med att stå mellan två identiteter och de är således medvetna om sitt ursprung och kan på så sätt se på tillvaron som den faktiskt är, en kritisk analys finns. De accepterar så att säga inte fullt ut medelklassens ideal som en sann beskrivning av verkligheten, men de anpassar sig ändå (motvilligt?) till den. Det rör sig om en maktutövning, men inte en fullt så raffinerad som det dialektiska materialismens falska medvetande uttrycker. Acceptansen finns där, men den är inte hundra procentig.

I Ulf Silvertuns avhandling har textmaterial från grund- och gymnasieskolan, samt intervjuer med skolpersonal analyserats utifrån en kritisk samhällsteori som tar sin utgångspunkt i bland annat verk av Habermas, Bourdieu och Marx. I resultatet går det att se en medvetenhet om utbildningssystemets orättvisa hos skolpersonalen. De kopplar exempelvis ihop skolmisslyckanden med klassproblem. Detta visar sig genom att arbetarklassföräldrar inte känner sig hemma i utbildningssystemets ämnesindelade kunskapsinnehåll, vilket gör att de har svårare att hjälpa sina barn med läxor och barnen missgynnas på så sätt.<sup>76</sup>

Basil Bernstein skriver i sin studie att det i utbildningssystemet existerar en synlig pedagogik, men också en osynlig. Den synliga pedagogiken rör förmågan att lära sig läsa, skriva och räkna, medan den osynliga pedagogiken handlar om en mer abstrakt analysförmåga, att kunna orientera sig i kontextberoende innebörder i tal och skrift. För arbetarklassföräldrarna är den synliga pedagogiken meningsfull och begriplig, men i den osynliga motsvarigheten framstår arbetarklasskulturens kontextberoende som direkt skadlig. Här är det läraren som har den fulla makten och arbetarklassföräldrarna blir lika mycket elever som barnen.

---

<sup>75</sup> Reay, Diane (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *J. Education Policy*, 2001, Vol. 16, No. 4. s. 334-341.

<sup>76</sup> Silvertun, Ulf (2006), *(Special)pedagogik och social utslagning: Perspektivering – möjligheter och dilemman*. Stockholm: HLS förlag. s. 126 f.

Idealet är att den osynliga pedagogiken ska ge läraren frihet och tid att hjälpa varje enskild elev som har problem, men på grund av bland annat stora elevgrupper finns inte den möjligheten. Bernstein menar att detta är en kostnadskrävande pedagogik, eftersom den har sina rötter i en kostnadskrävande klass, nämligen medelklassen. Medelklassföräldrarna har dock i jämförelse med sina motsvarigheter i arbetarklassen en uppfattning om vad den osynliga pedagogiken ska leda till och kan på så sätt hjälpa sina barn genom t.ex. läxläsning eller att flytta dem till andra skolor som de anser är bättre.<sup>77</sup>

Det går dock också att finna studier som talar emot resultat som de hos Bourdieu. En av dem är Jan O Jonssons avhandling. Denna tar sin utgångspunkt i Levnadsnivåundersökningarna från 1968 och 1981, bestående av ett representativt nationellt urval av var tusende person mellan 15-75 år, som fått svara på frågor om sin sociala bakgrund.<sup>78</sup> Resultatet visar bland annat följande:

- De minskade inkomstskillnaderna och sociala reformerna leder till utjämning av levnadsvillkor och mindre omfattande social snedrekrytering i utbildningssystemet.
- Den högre utbildningens decentralisering genom bland annat utbyggnaden av fler gymnasieskolor i kombination med utbyggt kommunikationssystem leder till mer jämt fördelade utbildningschanser.
- Den högre utbildningens elitstatus har minskat och betydelsen av akademisk tradition i familjen är genom ökat elevantal och social utjämning inte lika omfattande.

Det bör påpekas att Jonssons avhandling skrevs 1988 med empiriskt material från 1968 och 1981 och sedan dess har utvecklingen vänt. Den visar dock på möjligheten att från statligt håll kunna bekämpa segregationen i utbildningssystemet.<sup>79</sup>

Ulrich Beck är i sin tur kritisk mot klassbegreppet som flera av författarna till min studies teoretiska utgångspunkt och forskningsbakgrund använder. Beck påstår att vi idag befinner oss i ett skifte som lösgör oss ifrån industrisamhället och för in oss i risksamhället. I denna nya tillvaro finns det inte längre bruk för industrisamhällets teori, utan tänkandet måste utvidgas.<sup>80</sup> Den tidigare moderniseringen och industrialiseringen skulle komma att skapa ett

---

<sup>77</sup> Bernstein, Basil (1983), *Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken*. I Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P (red.). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber förlag. s. 60.

<sup>78</sup> Jonsson (1988) s. 77.

<sup>79</sup> Jonsson (1988) s. 100 ff.

<sup>80</sup> Beck (2000) s. 18 ff.

stort välstånd, men den förde också med sig problem i form av risker i exempelvis formen av miljöförstöring och massarbetslöshet. Därav benämningen risksamhälle.<sup>81</sup>

Till skillnad från industrisamhället är riskerna inte längre bara koncentrerade till de fattiga i samhället, utan de är så pass omfattande att alla drabbas. Faktorer som klass-, parti- och yrkestillhörighet överskrids och av den anledningen krävs det en ny gemenskap för att kunna hantera dem. Det som drev utvecklingen framåt i industrisamhällets klasstillvaro var jämlikhetsidealet, medan i risksamhället är den drivande faktorn säkerheten och det målet delas av alla. Därför är klassbegreppet inte längre aktuellt.<sup>82</sup>

Marianne Dovemark går i sin avhandling i direkt polemik med detta. Det Beck skriver om är att riskerna vi möter bekämpas genom att vi som individer, oavsett klasstillhörighet, aktiverar vårt medborgarskap i samhället, för att tillsammans ta itu med riskerna. Detta menar Dovemark kan vara en utgångspunkt för dialog och ömsesidigt ansvarstagande beträffande t.ex. skolan, men det kan aldrig överbygga de politiska och sociala skillnaderna som finns. Medborgarskapet kan så att säga aldrig få ett slut på klassmotsättningarna så länge ojämlikheterna finns kvar. Den går dock att använda som ett redskap för att just bekämpa ojämlikheten, men så länge ojämlikheten finns kvar, finns också motsättningen.<sup>83</sup>

### **1.5.3 Där makt utövas finns det motstånd**

Det går alltså att urskilja en maktutövning i utbildningssystemet, med en dominerande diskurs som har tolkningsföreträde framför andra. Det finns dock motstånd, vilket bland annat Paul Willis visar med sin etnografiska studie. Denna tar sin utgångspunkt i en kamratgrupp på en engelsk pojkskola och vi får följa den under de sista terminerna i skolan och de sex första månaderna i yrkeslivet mellan åren 1972-75. Det empiriska materialet bygger på intervjuer och deltagande observation.<sup>84</sup>

Resultatet visar, precis som flera andra i denna forskningsbakgrund, att arbetarklasselevernas kultur motarbetas av skolan, eftersom den ses som ett hinder för undervisningen. Det som istället dominerar är medelklassens kultur, där värden som individualism och självcentrering är grundläggande. Hos vissa av arbetarklasseleverna har det däremot uppkommit en motkultur. Willis skriver att dessa elever har genomskådat det utbildningsmässiga förtryck som diskvalificerar dem. Av skolans personal ses de endast som

---

<sup>81</sup> Beck (2000) s. 31 ff.

<sup>82</sup> Beck (2000) s. 65 ff.

<sup>83</sup> Dovemark (2004) s. 235.

<sup>84</sup> Willis, Paul (1981), *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget AB. s. 27.

bråkiga elever som skolkar, stör lektionerna eller strövar omkring i korridorerna på lektionstid, men för Willis är detta ett tecken på avståndstagande från en institution som inte tar alla elever och deras bakgrund på allvar. Hos de bråkiga eleverna finns en kritisk analys, med vars hjälp de slutat att tro på illusionen om allas lika chans i utbildningssystemet och ser istället verkligheten som den faktiskt är.<sup>85</sup> Willis visar med sin studie att det finns spänningar och motsättningar inom den sociala och kulturella reproduktionen som utbildningssystemet är en del av. Dess aktörer accepterar inte blint det tillstånd som råder.<sup>86</sup>

Kritik går att rikta mot att Willis är alldeles för fokuserad på engelska förhållanden, men svenska avhandlingar av bland annat Dovemark och Johansson bekräftar på flera punkter det som han tar upp. Dovemarks avhandling har syftet att undersöka vilka effekterna blev av den senaste tidens omstruktureringar av det svenska utbildningssystemet och metoden utgörs av observationer, fältanteckningar och intervjuer. Stort teoretiskt utrymme ges åt Bourdieu.<sup>87</sup> I sitt resultat refererar hon till Willis och betonar att hans resultat även kan appliceras på svenska förhållanden. Även här utmanas nämligen den rådande utbildningsmässiga hegemonin som tar sig formen av den dolda läroplanen (tidigare i min studie av Bernstein omnämnd som den osynliga pedagogiken).<sup>88</sup>

Monica Johanssons avhandling har i sin tur det övergripande syftet att med en etnografisk ansats beskriva och analysera elevernas identitetsskapande i gymnasiet. Metoden består av intervjuer och observationer, medan den teoretiska utgångspunkten utgörs av struktureringsteorin. Denna anser att samhällsstrukturen och människors vardagliga handlingar återskapas av och för varandra. Sociala institutioner bygger helt enkelt upp samhällen och detta sker tack vare det mäskliga handlandet. Detta kopplar sedan Johansson specifikt till skolmiljön på gymnasiet.<sup>89</sup>

I avhandlingens empiri visar det sig att den stora majoriteten av eleverna försökte att anpassa sig till skolans krav. Detta sker till största del i det tysta genom att eleverna blir lojala med skolans institutionella ordning och upprätthåller den i stor utsträckning också själva. De var på så sätt både delaktiga i att skapa och återskapa skolans strukturer. Denna anpassning blev mer tydlig ju längre eleverna kom i sina studier. Detta går exempelvis att se när eleverna under lektionstid använder sig av samma typ av kommentarer och uttryck i sina resonemang som läraren, eftersom detta ger framgång.

---

<sup>85</sup> Willis (1981) s. 224 f.

<sup>86</sup> Willis (1981) s. 296.

<sup>87</sup> Dovemark (2004) s. 15.

<sup>88</sup> Dovemark (2004) s. 231.

<sup>89</sup> Johansson (2009) s. 68 f.

Det finns också olika former av motstånd. Framför allt på IV-programmet är protesterna mer regel än undantag och vissa gånger får de stöd utifrån från föräldrar. Andra elever avstår helt från att komma till skolan och söker sig till andra platser i yrkeslivet som Johansson tolkar som mer givande miljöer för deras identitetsskapande. Orsakerna bakom att vissa elever inte anpassar sig efter skolans institutionella ordning läggs oftast på eleverna själva och sällan på skolan som institution, trots att det tydligt går att se att det var mot den eleverna gör uppror.

Elever på de praktiska och yrkesförberedande programmen, som i huvudsak har arbetarklassbakgrund, upplever det också som att de blir nedvärderade och ses som mindre intelligenta av andra elever och lärare. Detta visar sig i lärarnas praktik. Trots att exempelvis de teoretiska och praktiska programmen ibland läser samma kurser, finns det en skillnad på undervisningen som inte läggs på samma nivå.<sup>90</sup>

I Bernsteins studie går det också att se att majoriteten av konflikterna i undervisningen kommer från elever med arbetarklassbakgrund. Bernstein förklarar detta med att lärare och elever representerar inte bara sig själva, utan är också bärare på den miljö, den kontext, de kommer ifrån. Elever från medelkassen upplever i större utsträckning en kontinuitet i skolan. Den miljö de omges av hemma råder också i skolan, vilket gör att deras utveckling kan ske oavbrutet i de båda miljöerna. Elever från arbetarklassen upplever å andra sidan ett avbrott i undervisningen. Det som de bär med sig hemifrån anses inte värt att besitta eller utveckla i skolan. Detta avbrott resulterar då i motstånd från de elever vars bakgrund anses sakna värde.<sup>91</sup>

#### **1.5.4 Att gå mot strömmen**

Andy Hargreaves är av uppfattningen att skolan, liksom flera andra institutioner, har fastnat i gamla destruktiva mönster i sin verksamhet och sitt sätt att handla. Ibland krävs det därför ”organiserade former av glömska”, där lärare runt om på skolor återtar makten över sitt yrke, som Hargreaves menar att de på flera sätt förlorat kontrollen över i dagens samhälle, och tänker nytt, bryter ny mark. Läroplanerna måste då, i motsats till dagens standardiserade instruktioner, vara mer utmanande och välkomna förändring framför bekväma rutiner och

---

<sup>90</sup> Johansson (2009) s. 165-176.

<sup>91</sup> Bernstein (1983) s. 115-125.

okritisk reproduktion av det gamla. Denna process ska initieras och genomföras av dem med störst inblick och förståelse för skolans verksamhet, nämligen lärarna.<sup>92</sup>

Jag personligen är lite tveksam till Hargreaves utopiska bild av skolan. Är lärarna i utbildningssystemet verkligen medvetna om vad de reproducerar och vilken betydelse olika socioekonomiska bakgrunder har? Om inte medvetenheten finns, hävdar jag att en förändring av skolans verksamhet är omöjlig. Silvertun, som nämndes tidigare i denna studie, hävdade att en sådan fanns och fick belägg för det i sin empiri. Kanske är det snarare så som Bernstein tidigare uttryckte det, att det inte finns nog med resurser för att utföra den ”kostnadskrävande pedagogiken”.

Willis delar Hargreaves uppfattning om att en förändring av utbildningssystemet är nödvändig. Det Willis framför allt betonar är att denna förändring är av största vikt för att råda bot på den utbildningsmässiga segregationen beträffande elevernas socioekonomiska tillhörighet. Det som förhindrar en sådan förändring i realiteten är den rådande samhällsstrukturen, men små och betydelsefulla steg i rätt riktning kan tas av lärarna. Att göra det man kan, med det man har, där man är, att dra sitt strå till stacken.

Den första insikten som krävs är en kulturell förståelse och en insikt av att denna i sin tur hindras av en individualistisk ideologi, som lösgör värden från det kulturella sammanhanget och applicerar dem på enskilda individer. Undervisningen och relationen lärare/elev måste analyseras utifrån ett större samhälleligt och kulturellt perspektiv. Utifrån en sådan analys anser Willis att det skapas en större förståelse för att elevens motstånd och uppror grundas på betydligt djupare och kulturella orsaker än vad man först antog.

Med detta som grund kan sedan undervisningen anpassas. Motståndet från elever rymmer exempelvis en kritisk analys som med god förtjänst går att använda i undervisningssyfte. Detta är ett av flera exempel på hur undervisningen går att koppla till konkreta exempel från elevernas vardag, att möta dem i den miljö de befinner sig i och har kunskap om. Då skapas ett engagemang som tilltalar ett större antal än några få privilegierade.<sup>93</sup>

Joan M. Ostrove, Elizabeth R. Cole och Johansson påpekar också att det krävs en medvetenhet hos utbildningssystemet att det reproducerar klassidentiteter och klasstrukturer, en kritisk reflektion kort sagt. Felet som då ofta begås är det Willis skriver om, att skylla på individen och inte strukturen, att inte se sakerna i ett större sammanhang. Johanson anser också att dagens nya gymnasieskola inte ställer dessa kritiska frågor och därför varken i

---

<sup>92</sup> Hargreaves, Andy (2007), Sustainable Leadership and Development in Education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2. s. 223-232.

<sup>93</sup> Willis (1981) s. 313-321.

retoriken eller praktiken omfattar alla elever. Johansson ställer sig också frågan om man ens strävar efter en gymnasieskola för alla i framtiden.<sup>94</sup>

Olga Dysthe har, med inspiration från den ryske språkvetaren och litteraturhistoriken Michail Bakhtin, utvecklat termen ”Det flerstämmiga klassrummet”, vars teoretiska bas innehåller referenser till bland annat Vygotskij. För Bakhtin är dialogen av stor betydelse, eftersom insikten om en själv uppstår genom dialog med andra. Dialogen är därför ett mål att sträva efter, för kunskapen finns inte i en enskild individ, utan skapas mellan människor i ett kollektivt samspel. Envägskommunikation främjar ingen förståelse, utan grunden för all mening ligger i det sociala. Olika bakgrunder, t.ex. beträffande klass, ger olika åsikter och kunskap. Detta ska inte motarbetas eller hindras, utan snarare utnyttjas, eftersom det ger olika perspektiv på världen som kan främja en mer övergripande förståelse.<sup>95</sup>

Med detta som utgångspunkt menar Dysthe att eleverna i skolan har olika bakgrunder och kommer från olika miljöer. De bär på specifika kunskaper och erfarenheter. Precis som Willis anser Dysthe att detta med stor förtjänst ger betydelsefulla bidrag till undervisningen. Hon betonar så att säga det sociala och kulturella i inläringssituationen.<sup>96</sup>

En förutsättning för lärande är att eleven äger kunskapen, alltså att eleven upplever lärandet som meningsfullt. Detta sker genom att använda sig av eleverna i undervisningen, se dem som resurser, att helt enkelt föra en dialogisk undervisning. I den dialogiska undervisningen används öppna, autentiska frågor. De har inte ett slutet, facitliknande svar, utan ställs därför att läraren vill ha en inblick i elevens specifika förståelse, tolkning och reflektion. Eleven tänker då själv utifrån sina vardagserfarenheter och reproducerar inte vad andra tänkt, vad som står i boken. Läraren följer sedan upp svaret och väver in det i nästa fråga. Tillsammans skapar då läraren med eleverna undervisning och lärandesituationer.

Genom att elevsvaret vävs in i nästa fråga får den enskilda eleven en bekräftelse på att hans/hennes kunskap är av betydelse. Med hjälp av de autentiska frågorna skapas Det flerstämmiga klassrummet istället för en monologisk undervisning och eleven har en större kontroll över kunskapen som han/hon tillägnar sig.<sup>97</sup>

Konflikter uppstår i undervisningen när olika verklighetsuppfattningar kolliderar med varandra. Detta är inget som ska motverkas, utan snarare ett sundhetstecken som ska betraktas som något konstruktivt och utvecklande. Genom konflikter får eleven hjälp att hitta sig själv,

---

<sup>94</sup> Ostrove, Joan M & Cole, Elizabeth (2003), *Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education*. *Journal of Social Issues*, Vol. 59, No. 4. s. 688 & Johansson s. 265 ff.

<sup>95</sup> Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. s. 61-69.

<sup>96</sup> Dysthe (1996) s. 49.

<sup>97</sup> Dysthe (1996) s. 49-60.

vem man är, vad man står för. Lärarens roll går då att likna vid en regissör som regisserar lärandesituationer och ger olika röster mening.

Enligt mig finns det en risk för att även undervisningen i Det flerstämmiga klassrummet tilltalar elever i större utsträckning som kommer från hem med en akademisk bakgrund. Dysthe svarar till viss del själv på kritiken i sin bok genom att uppmuntra stöd till studiemässigt svaga elever. Detta sker genom att läraren bland annat låter dem först prova sina argument i smågrupper, för att sedan dela med sig av dem i helklass. Ett flerstämmigt klassrum ställer också kravet på läraren att skapa en öppen och tolerant klassrumsmiljö, där det eleverna säger tas på allvar och ses som tillskott till den gemensamma kunskapsbanken som byggs upp via det sociala samspelet.<sup>98</sup>

Dysthe betonar också att Det flerstämmiga klassrummet är mer en utopi än verklighet. Dagens dominerande uppfattning är att undervisningen ska förmedla fakta, eftersom det inte är lika krävande. Detta utvecklar dock inte elevens medvetenhet i form av förståelse, insikt och förmågan att tänka och handla. Det flerstämmiga klassrummet är på flera sätt en förutsättning för ett demokratiskt samhälle och hur människor i ett sådant ska agera.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Dysthe (1996) s. 229 f.

<sup>99</sup> Dysthe (1996) s. 248 f.



## **2. METOD**

### **2.1 Urval och avgränsningar**

På grund av den ringa tiden till förfogande och studiens omfattning på 15 högskolepoäng, genomfördes urval och avgränsningar i olika avseenden. Geografiskt utgick jag från nordöstra Skåne för att på så sätt begränsa restiden, eftersom min vistelseort finns där. Samtidigt är detta ett för mig tilltänkt framtida yrkesområde.

Studien koncentrerades specifikt till samhällskunskapsämnet på gymnasiet, för att på så sätt utifrån endast ett undersökningsområde lättare kunna gå på djupet. Orsaken var också att jag under tiden studien genomfördes läste samhällskunskap på högskolenivå i syftet att själv bli lärare inom detta ämne på gymnasiet. Studien kan därför sägas ha fungerat som ett bildningstillfälle för mig och min framtida roll som lärare.

Samhällskunskapen har även som undervisningsämne, till skillnad från andra motsvarigheter, en betydande värdeförmedlande uppgift genom att utveckla kunskaper i frågor som berör exempelvis demokrati, jämställdhet, makt och de mänskliga rättigheterna. Det intressanta är då att studera hur denna förmedling sker i en institution som skolan, som genom sin maktutövning på flera sätt motverkar dessa värdeförmedlande aspekter.

### **2.2 Undersökningsgrupp**

Undersökningen genomfördes med tre verksamma och behöriga gymnasielärare i samhällskunskap. Den ena undervisade i stort sett endast teoretiskt inriktade klasser, med undantag för någon elev från de praktiska/yrkesinriktade programmen som gjort tillval. Den andra läraren genomförde sin undervisning uteslutande med klasser från de praktiska/yrkesinriktade programmen, medan den tredje hade lika många teoretiska som praktiskt/yrkesinriktade klasser.

Valet av lärare som undersökningsgrupp, framför t.ex. elever, beror på att de i sin yrkesutövning utgör själva kärnan i skolans praktik, där de har en skyldighet att förhålla sig till och styras av de styrdokument som reglerar skolans verksamhet. Genom att utforma och genomföra undervisning med ett stort antal elever från olika uppväxtmiljöer, har de i sin tur en större överblick och insyn i komplexa frågor som berör exempelvis elevers skiftande socioekonomiska bakgrunder. Därav fungerade de som en lämplig väg för att komma åt den verklighet jag hade ambitionen av att beskriva i denna studie.

## 2.3 Insamlingsmetod

Inledningsvis togs kontakt via telefon med var och en av de berörda lärarna. Studiens syfte presenterades då och lärarna tillfrågades om de ville delta i denna som respondenter i en enskild intervju. Vidare gavs information om de forskningsetiska principerna, att intervjun skulle spelas in med hjälp av ljudupptagningsutrustning, samt att ljudmaterialet skulle förvaras hemma hos mig och att identifiering utifrån personers namn eller geografiska platser inte skulle vara möjligt.

Den tilltänkta respondenten fick bestämma den tid och plats som han/hon ansåg vara mest lämplig för intervjun och telefonnummer byttes ifall förhinder uppkom eller om det fanns andra oklarheter kring intervjun. Därefter skickades intervjufrågorna ut till respondenten via mail, för att ge en inblick och förberedelse inför den kommande intervjun.

Samtliga intervjuer genomfördes på respondenternas respektive arbetsplatser i avskilda rum för att underlätta ljudupptagningen. Ljudupptagningsutrustningen placerades på ett bord mellan mig och respondenten och båda hade en utskrivna version av frågorna framför sig. Ljudupptagningen prövades och när respondenten önskade började intervjun.

De inledande frågorna var av neutral art för att därigenom bygga upp en öppen och trygg intervjusituation. Under hela intervjun fördes stödanteckningar av mig som informant.

### 2.3.1 Kvalitativ metod

Den kvalitativa metoden har, i överensstämmelse med studiens teoretiska utgångspunkt, uppfattningen att människans verklighetsuppfattning är ett resultat av den kontext som omger och att detta förmedlas via språket.<sup>100</sup> Intresset riktas inte mot kvantitativa frågeställningar som ”hur mycket” eller ”hur stor mängd”, utan arbetsmetoden är tolkande med ambitionen att gå på djupet med ett fåtal faktorer framför en ytlig bredd med omfattande frekvens. Därigenom uppnås lättare en förståelse för varför människor tänker och handlar som de gör, en inblick i hur deras livsvärld ter sig.<sup>101</sup>

Utgångspunkten utgörs då av texter (i muntlig eller skriftlig form) eller bilder som ger sin specifika version av den värld och verklighet som omger.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000), *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur. s. 7.

<sup>101</sup> Denscombe, Martyn (2009), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 423.

<sup>102</sup> Patel, Runa & Davidson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur. s. 119 f.

### 2.3.1.1 Kvalitativ semistrukturerad intervju

I den kvalitativa intervjun kommer man respondentens livsvärld närmare genom exempelvis möjligheten till följdfrågor och förtydliganden.<sup>103</sup> På så sätt går det lättare att belysa komplexa situationer och samhällsfenomen, liksom denna studies syfte, som inte går att uttrycka med få ord, utan kräver mer utförliga förklaringar, ett större djup.<sup>104</sup>

De genomförda intervjuerna berörde känsliga frågor, bland annat kopplat till lärarnas yrkesutövning, relation till eleverna och inställningen till yrket. Av den anledningen var intervjuerna semistrukturerade till sin karaktär. En semistrukturerad intervju utgår från öppna frågor som gör det möjligt för respondenten att utveckla sina tankar utan att behöva ta hänsyn till en färdig mall med styrda svarsalternativ. Som informant är man också mer flexibel och frågorna behöver inte tas i en viss ordning, vissa kan ges mer utrymme än andra, eller så går det att ställa speciellt riktade följdfrågor till något som väckte intresse i respondentens tidigare svar. Därav gavs en större inblick i respondentens livsvärld och mer av det efterfrågade djupet för komplexa situationer och samhällsfenomen uppnåddes.<sup>105</sup>

## 2.4 Etiska överväganden

Vid intervjuer bör hänsyn tas till de riktlinjer som utfärdats av Vetenskapsrådet. I denna studie har jag uppmärksammat och upplyst respondenterna om följande huvudkrav:

*Informationskravet* – Respondenterna ska informeras om vad studien har för innebörd och vad den syftar till.

*Samtyckeskravet* – Deltagande från respondenternas sida ska vara frivilligt och kunna avbrytas närhelst de så önskar utan att skäl behöver ges.

*Konfidentialitetskravet* – Respondenternas identitet kommer inte att röjas för allmänheten, utan intervjuerna genomförs anonymt.

*Nyttjandekravet* – Det insamlade materialet från intervjuerna ska enbart användas för studiens syfte och inte hamna i andras händer.<sup>106</sup>

Inför intervjuerna blev även respondenterna informerade om att ljudmaterialet skulle transkriberas för att underlätta analysen. För att inte respondenternas identitet skulle röjas,

---

<sup>103</sup> Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik m.fl. (2007), *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3 uppl. Stockholm: Nordstedts juridik AB. s. 283.

<sup>104</sup> Alvesson & Deetz (2000) s. 215 f.

<sup>105</sup> Denscombe (2009) s. 233-235.

<sup>106</sup> Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsvetenskapliga principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.

användes de fiktiva namnen Adam, Per och Sara. Dessa namn kan på intet sätt kopplas till de olika respondenterna eller deras arbetsplatser.

## 2.5 Bearbetningsmetod

Ljudinspelningarna från varje intervju transkriberades för att därigenom underlätta en mer systematisk ideologikritisk analys. Det bör poängteras att transkriberingen genomfördes helt enligt respondenternas ordval. Analysen relaterades till den teoretiska utgångspunkten och tidigare forskning.

### 2.5.1 Ideologikritisk analys

En ideologikritisk analys är en utlöpare från den dialektiska materialismen och kan, beroende på vilken variant man använder, möjliggöra en analys på dialektisk materialistisk grund. Med hänsyn till studiens teoretiska utgångspunkt är den således en lämplig bearbetningsmetod.

Precis som för den teoretiska utgångspunkten för denna studie, har ideologikritiken sin grund i Marx analys av arbetsrelationen mellan kapitalägarna och arbetarna. Marx anser att de verkliga förhållandena, utsningsrelationen, döljs och av den anledningen kan legitimitet för relationen uppnås även hos dem som missgynnas av den.<sup>107</sup> Marx skiljer också som sagt på falskt och sant medvetande. Det falska medvetandet är ingen reell beskrivning av verkligheten, utan är en ideologi som uttrycker intresset hos den grupp som gynnas av det rådande samhällssystemet.<sup>108</sup> Mats Alvesson och Stanley Deetz skriver att ideologins syfte är att legitimera det samhällssystem som råder, med klara vinnare och förlorare. Denna process innebär att ideologin uppnår en hegemoni, där dess uppfattning och uttryck blir till ett facit för hur världen ska ses och uppfattas. Verklighetsuppfattningen som ideologin ger uttryck för framstår då som naturlig, oproblematiserad och universell.<sup>109</sup>

Det sanna medvetandet innebär en förmåga att kontrastera ideologin mot den faktiska verkligheten, att blottlägga dess syfte, och se verkligheten som den faktiskt är.<sup>110</sup> Hugh Willmott anser att den dominerande ideologins likriktning av normer och värderingar hindrar denna förmåga till kritisk reflektion och resulterar istället i ett tillstånd där förutsättningar för

---

<sup>107</sup> Alvesson & Deetz (2000) s. 96.

<sup>108</sup> Stensmo (2007) s. 170.

<sup>109</sup> Alvesson & Deetz (2000) s. 97 ff.

<sup>110</sup> Stensmo (2007) s. 170.

kulturell mångfald tillintetgörs.<sup>111</sup> Steven Lukes i sin tur hävdar att människors behov i ett system styrt av dominerande ideologier motverka deras verkliga intressen. Den kritiske forskarens uppgift är därför att kontrastera dessa intressen med vad de skulle föredra och välja om de haft ett sant medvetande att tillgå.<sup>112</sup>

Enligt Alvesson och Deetz är därför en ideologikritisk analys syfte att förmedla ett sant medvetande och visa hur den kulturell-ideologiska kontrollen fungerar. Detta sker genom att ”avtäckas” den dominerande ideologin genom att jämföra den med en yttre verklighet, för att på så sätt visa alternativa synsätt och uppfattningar som finns, men som undertrycks genom maktutövning. Därigenom framstår inte den dominerande ideologin längre som naturlig, oproblematiserad och universell, utan snarare som en social och historisk konstruktion som skapats i den mänskliga interaktionen, samt är ett uttryck för en särskild samhällsgrupps intressen.<sup>113</sup>

I denna studie genomfördes en ideologikritisk analys av de transkriberade intervjuerna utifrån studiens syfte. I dessa framstår snarare ideologin som en uppfattning hos skolan som institution om hur exempelvis undervisningen ska bedrivas, vad den ska ha för innehåll och vilka förmågor hos eleverna som anses vara värdefulla. Resultatet kontrasterades sedan med den teoretiska utgångspunkten och tillhörande forskning för att ge ett ytterligare teoretiskt och analytiskt djup.

## **2.6 Metodologiska konsekvenser utifrån vald insamlings- och bearbetningsmetod**

Fördelarna med en kvalitativ metodologisk utgångspunkt och därav anledningen till att den valdes för denna studie, är att den som sagt har ett tolkande tillvägagångssätt som i större utsträckning genererar en förståelse hos komplexa situationer och kommer respondenternas livsvärld närmare. Det finns också nackdelar. Vid exempelvis kvalitativa intervjuer är sannolikheten för den så kallade intervju-effekten stor. Med detta menas att min eller respondentens personliga egenskaper som etnicitet, kön och ålder har betydelse och inverkar på intervjun.<sup>114</sup>

---

<sup>111</sup> Willmott, Hugy (1993), Strength is ignorance; slavery is freedom: Managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, 30 (4). s. 534.

<sup>112</sup> Lukes, Steven (1974), *Power: A Radical View*. London: Macmillan. s. 34.

<sup>113</sup> Alvesson & Deetz (2000) s. 97 ff.

<sup>114</sup> Esaiasson et al. (20007) s. 301.

Själva intervjusituationen i sig är också en konstlad situation, vilket personer kan känna ett visst obehag inför och sluter sig därför.<sup>115</sup> Sannolikheten finns också att respondenternas kommentarer är högst specifika och säregna och därför svåra att generalisera till att gälla för en större population. Det blir så att säga endast till en ”verklighet” för det studerade. Intervjuer resulterar också i en stor kvantitet av ostrukturerat datamaterial som kräver en stor mängd tid för strukturering, tolkning och analys. I analysen och tolkningen av de transkriberade intervjuerna finns också risken för att saker lyfts ur sitt sammanhang och därav ges en felaktig betydelse.<sup>116</sup>

Allt detta tillsammans eller var för sig resulterar i en skev bild av verkligheten. Detta motverkades dock genom triangulering, där resultat från andra genomförda studier jämfördes med mina. På så sätt relaterades mina resultat till en större forskningsmässig kontext.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Denscombe (2009) s. 269.

<sup>116</sup> Denscombe (2009) s. 399 f.

<sup>117</sup> Patel & Davidson (2003) s. 104.

### 3. RESULTAT OCH ANALYS

#### 3.1 Avslöjande samhällskunskap

Intervjuerna med Adam, Per och Sara visar liksom Johanssons avhandling att de praktiska och yrkesförberedande programmen i huvudsak utgörs av elever från hem utan studietraditioner. Per och Sara anser också att eleverna på de teoretiska programmen i större utsträckning besitter förmågor som i samhällskunskapen signalerar att deras föräldrar har genomgått högskole- och universitetsstudier. Per uttrycker det på följande vis:

De som har föräldrar som studerat, där kan man se att de har det språket som vi har. De kan liksom tolka av oss lärare och kan svara med rätt ord vid rätt tillfälle. Medan de elever som inte har föräldrar som studerat, kan nog inte göra det på samma sätt.

Per och de andra lärarna hävdar helt enkelt att de olika förhållanden till språket som eleverna har i studierna och undervisningen i samhällskunskapen, uttrycker deras socioekonomiska bakgrund beträffande studietraditioner i hemmet. Senare i intervjun menar också Per att språket är av stor vikt för de betyg eleverna får i samhällskunskap.

Rent fatta-mässigt, så har ju Ec [El- och energiprogrammet] eller Te [Teknikprogrammet] lika enkelt, men sedan har de inte språket. Te har språket. De duktiga eleverna i Te har språket och kan liksom använda begreppen, vilket då leder till att vi förstår att de har förstått. Men om man skulle testa en Ec-elev mot en Sp-elev [elev från det samhällsvetenskapliga programmet], så har nog oftare Ec-eleverna faktiskt lättare att förstå det snabbt. Men sedan återigen problemet där att de inte når det beror på att de inte pluggar på. Så de har inte den breda kunskapsbasen. De förstår, men har inte kunskapsmängden. Medan Sp-eleverna pluggar på och använder rätt begrepp och kan placera in begreppen och kan använda begreppen och därför anser vi att de kan analysera. Ec-eleverna är mer sådana att de skriver två rader och sedan tror de att jag förstår att de förstått, men så är det ju inte riktigt alltid. De använder inte alltid rätt begrepp... Där är ju betygssystemet lite hämmande för dem.

Just förmågan att kunna analysera i samhällskunskapen betonar de tre lärarna som avgörande för att få ett högre betyg. Tydliga skillnader går enligt dem att se mellan de eleverna med studietradition från hemmet och de utan. Per hävdar som sagt att det kunde kopplas till deras språkliga förmåga, medan Adam och Sara i större utsträckning betonar att elever från hem utan studietradition är mer konkreta och kontextberoende. Detta leder till att de i samhällskunskapen mer redogör och beskriver framför ett mer analytiskt tänkande, vilket också genererar ett lägre betyg.

I intervjuerna går det att finna belägg för den dialektiska materialismens ståndpunkt att den omgivande kontexten är avgörande för det medvetande (kunskap) som utvecklas. Detta går i sin tur att koppla till studier av såväl Arnman och Jönsson, Dryler, samt Dahlberg, Pettersson och Åsén, som betonar att de olika villkor man lever under utvecklar olika förmågor. Det går exempelvis i intervjuerna att se att elevernas olika uppväxtmiljöer har utvecklat olika kuskapskvalitéer. Eleverna från hem med studietradition har utvecklat mer analytiska och språkliga förmågor, medan de från hem utan studietradition är mer konkreta och kontextberoende i sitt tänkande. De olika villkoren i respektive uppväxtmiljö har helt enkelt gett upphov till olika medvetanden. Precis som den dialektiska materialismen betonar, bestämmer således varat medvetandet och inte tvärtom.

Intervjuerna uttrycker också den betydelse Vygotskij ger språket. Med hjälp av det, i skriftlig eller muntlig form, blir elevernas medvetanden sociala och möjliga att delge andra. Medvetandet, men också språket i sig, går att likna vid artefakter som hjälper eleverna att orientera sig i vardagen. Likt den dialektiska materialismen i övrigt, är den omgivande kontexten (uppväxtmiljön) avgörande för vilka artefakter eleverna får del av. Den ackumulerande kunskapen som artefakterna förmedlar (medierar), visar att de elever från hem med studietradition har blivit tilldelade och omfattas av artefakter som är lämpliga för orientering både i och utanför skolan. De elever i sin tur utan studietradition från hemmet, har med utgångspunkt i lärarnas svar att döma, blivit tilldelade och omfattas av artefakter anpassade för en kontextberoende och konkret tillvaro. Dessa faktorer är dock mindre lämpliga för orientering i skolans värld, vilket gör att de här eleverna av lärarna betraktas som kunskapsmässigt stympade i någon mening. Kontextberoende förmågorna genererade som sagt av lärarna ett lägre betyg, medan analytiska och språkliga motsvarigheter ger högre utdelning.

När Per kommenterar eleverna med studietradition från hemmet och säger ”de har språket som vi har”, är detta ett uttryck för det av Bourdieu omnämnda kulturella kapitalet. Liksom Vygotskij betonar Bourdieu att de villkor vi lever under förmedlas med hjälp av språket. Lärarna, likt elevernas föräldrar från hem med studietradition, har varit deltagare i högskole- och universitetsinstitutioner, där de skolats att tala, tycka och tänka på ett speciellt sätt. Eleverna från hem med studietradition har sedan indirekt fått ta del av detta och därför är de kulturella omständigheterna i hemmet för dem det samma som i skolan. De språkliga svårigheter som lärarna anser att eleverna från hem utan studietradition uppvisar, beror enligt Bourdieu på att de inte har tillgång till det kulturella kapital som värdesätts i skolan. Deras,



som Bourdieu uttrycker det, folkliga och konkreta kommunikation står i kontrast till skolans ”lärarspråk”.

De olika medvetanden eleverna med utgångspunkt i sin socioekonomiska tillvaro har utvecklat, ger också uttryck för olika värderingar och förhållningssätt som berör samhällskunskapsämnet. Detta framkommer bland annat i intervjun med Adam.

Fredrik: Om man ser då specifikt på din undervisning i samhällskunskap, går det där att märka vilken socioekonomisk bakgrund en elev har?

Adam: På vilket sätt tänker du? Alltså på svar och värderingar kan man ju se. Det klassiska är ju att du har någon typ av... Arbetarklassideologin är ju på något sätt delad på två sätt. Den ena är ju att det finns någon typ av ekonomisk jämlikhetstanke som de tycker är vettigt, samtidigt kombinerat med deras många gånger konservativa uppfattningar om kön och hur man ska vara, brott och straff, polis, invandring. Så någon typ av radikalitet i fördelningsfrågor och reaktionär i värderingsfrågor om jag uttrycker mig så.

Främlingsfientligheten är enligt alla lärarna mer vanligt förekommande på de praktiskt och yrkesförberedande programmen och då också bland de elever som i mindre utsträckning har föräldrar med akademisk bakgrund. Per menar att orsaken till att de är mer förekommande hos dessa elever beror på miljön de kommer ifrån och dels att de inte bryr sig om betygen i lika stor utsträckning.

Per: Ta samhällsvetarelever. De har ju fattat att man inte kan rösta ens på Sverigedemokraterna fast än att de sitter i Sveriges riksdag. Men det bryr sig inte våra yrkeselever om. De säger att de har röstat på Sverigedemokraterna och att de kommer att rösta på Sverigedemokraterna i nästa val också. Så man får olika reaktioner på det.

Fredrik: Är det för att de inte tänker det betygsmässiga?

Per: Ja, det är det. Sedan är det säkert också för att de kommer från en annan miljö där man inte är så politisk korrekt i alla lägen. Det är säkert en del elever från yrkesgrupperna som har tolkat, eller läst av vad man ska säga, men de skiter i det helt enkelt, de bryr sig inte.

Sara påpekar dock att det också finns fördomar och värderingar som är typiska och mer vanligt förekommande hos de elever från hem med studietradition, eller medelklasselever som hon säger. Dessa fördomar och värderingar har gjort att vissa områden i samhällskunskapen kan vara lite extra känsliga att ta upp än andra.

Fredrik: Det finns inte något område inom samhällskunskapen som kan vara problematiskt att lyfta fram på grund av elevernas olika socioekonomiska bakgrund?

Sara: Ja du. Det beror väl åter igen på hur man gör det. Men jag tänker ju ekonomi. När man just sysslar med privatekonomi, samhällsekonomi, arbetslöshetsfrågor, socialbidrag. Det kommer ju alltid upp det där liksom ”Bidragstagare, de lata rackarna som slappar”. Där hör man ju ofta föräldrarnas röst när barnen öppnar munnen. Okej, pappa moderat som kommit med sina åsikter här om white-trash och bara pang ut i klassrummet, där det då sitter elever som har bidragsberoende föräldrar eller arbetslösa. Någon gång var det någon som bara uttryckte sitt totala förakt för alla som städade. Det skulle han minsann aldrig göra. Vi vet ju att ungarna som sitter där har det också. Det är samma sak i psyklogin när man pratar om ätstörningar eller incest eller vad fan som helst. Vi vet att de sitter där.

Enligt de intervjuade lärarna går det också att se en skillnad i inställningen till ämnet samhällskunskap, vilket på ett tydligt sätt kommer till uttryck i intervjun med Sara:

Fredrik: Finns det någon inställning till samhällskunskapsstudierna som skiljer sig åt mellan t.ex. ha [Handels- och administrationsprogrammet] och samhällsprogrammen?

Sara: Ja, det är ju studiekultur mycket och vitsen med att plugga på något sätt. Nu i år så har jag i min etta en hel hög extremt, de klassar jag som övre medelklassbarn, extremt väluppfostrade. Kan tugget, mycket höga ambitioner, ser framtiden framför sig redan nu. De vet att de ska in på juristutbildningen och läkarutbildningen och ditten och datten. Medan jag på ha ser mer av man måste ju gå gymnasiet i tre år, så vi gör det så lite plågsamt som möjligt, men vad ska jag ha för nytta av det här ändå. Jag vet inte om det är uppgivenhet, för det ska jag inte säga, för de kanske känner att går jag ha så har jag möjlighet att få jobb i en butik på stan och det är precis det jag vill [...]

Fredrik: De här medelklasseleverna, använder de på något sätt, eller ser de samhällskunskapen som ett medel för att nå positioner i framtiden då?

Sara: Faktum med att jag tror att de stirrar bara på betyg. De gör vad de måste i alla ämnen för att nå så höga betyg som möjligt, för de tittar på intagningspoäng. Det är det som är intressant för dem nu redan och med kurssystemet så gäller det varje år. Så jag har en elev som är desperat för ett A i alla ämnen, för hon vet att hon vill in på läkarutbildningen. Så hon har valt kurser och satt ihop. Så från högstadiet så är det dit hon ska. Jag tror inte det spelar någon roll för henne vad hon lär sig. Hon vill bara göra det hon måste. Skulle jag sagt att hon var tvungen att hoppa jämfota tre meter, så skulle hon gjort det. Det är inte ämnena i sig. Sedan kan de tycka det är roligt och intressant, men det är betygen det handlar om och om framtiden.

Precis som i Arnman och Jönssons avhandling går det att se att de elever som Sara påstår kommer från medelklassen, i större utsträckning anser att faktorer i nuet kan komma till användning i framtiden. De har med andra ord ett långt tidsperspektiv och ser samhällskunskapen som ett medel för att nå positioner i framtiden. Framförallt Pers elever på de praktiska och yrkesförberedande programmen, tycks snarare i större utsträckning hysa ett genuint intresse för samhällskunskapen och betygen är då av mindre betydelse. De betonar, som Arnman och Jönsson skriver, mer faktorer i nuet än i framtiden.

Adam, Per och Sara har även växt upp med en liknande bakgrund som flera av deras elever på de praktiska och yrkesförberedande programmen. På så sätt kan de känna igen sig i dessa elevers vardag och Per har då med detta som grund utvecklat en egen teori om varifrån deras intresse för samhällskunskapen kommer ifrån.

Elektrikerna är intresserade av samhället och staten och hela politiken är de intresserade av. De läser på och de kan svara. De har sett, kanske inte någon av nyhetssändningarna, men de läser nog ganska mycket på nätet. Sedan tror jag de läser Metro och de här gratistidningarna. Någonstans fångar de upp nyheter. Antingen är det Metro på bussen, eller är det i sina telefoner de ser nyheterna. De kan mycket. Det är inte alls samma sak med Sp-eleverna. Nv [Naturvetenskapsprogrammet] är likadant. De är mer inriktade på att plugga och få bra resultat. De har inte det där allmänintresset. Om det beror på någon socioekonomisk faktor, det kan jag inte riktigt avgöra. Det kan ju bero på att de kommer från en mer traditionell bakgrund, där föräldrarna kommer hem från en arbetsdag vid fyra. Elektrikernas föräldrar gör det, kommer hem efter arbetsdagen vid fyra. Så äter man middag eller något tillsammans då och så sitter man och pratar och så väcker man intresset där då. Föräldrarna är säkert väldigt intresserade.

Den individuella och instrumentella inställningen till samhällskunskapsämnet som Saras medelklasselever uppvisar, skiljer sig på flera punkter helt från den dialektiska materialismens syn på genuin undervisning. Däremot hos Pers praktiskt- och yrkesinriktade elevers inställningar finns det vissa överensstämmelser. Samhällskunskapen för dem är inte ett medel för att nå framtida positioner, utan deras utgångspunkt grundar sig på ett genuint intresse som uppkommit genom en social- och värdeförmedlande process i hemmen. I denna process lär de sig det av vikt genom att delta i en kollektiv aktivitet, som är länkad till deras livsvärld. På så sätt har samhällskunskapen inte bara betydelse för den enskilda individen i fråga, utan för hela det kollektiv den tillhör. Den är skapande för dem på ett helt annat sätt för dem än för Saras elever.

### **3.2 Den dominerande uppfattningen**

Citatet från Per i början på kapitlet uttrycker på flera sätt det Bernstein skriver om, när han belyser den osynliga pedagogiken och dess värdesättande av exempelvis de språkliga förmågorna. Språket är enligt lärarna inget av kraven i betygsriterierna för samhällskunskapen, men ändå spelar det enligt dem in och är avgörande för vilket betyg eleverna får. Med hänvisning till Bourdieu går detta att tolka som att eleverna kan delas in i två kulturella grupper, de med studietradition från hemmet och de utan, och med det som utgångspunkt har de utvecklat olika habitus, vilka på flera sätt överensstämmer med

Vygotskijs artefakter. De vars habitus har utvecklats i ett hem med studietradition gynnas, eftersom de därigenom har högre tillgång till främst det omnämnda kulturella kapital skolan värdesätter, nämligen en utvecklad språklig och analytisk förmåga. Med utgångspunkt i det som Bourdieu benämner fält, går det att se att den rådande kulturen i skolan överensstämmer med den eleven från hem med studietradition utvecklat. Deras kultur har således ett harmoniskt förhållande till den rådande utbildningsmässiga diskursen, medan den för eleverna utan studietradition från hemmet är ett hinder.

Adam, Per och Sara omfattas även de av denna diskurs. Det är utifrån den de bedömer och värderar sina elevers prestationer och förmågor. Precis som i Johanssons avhandling går det att se att även eleverna okritiskt har tagit den dominerande utbildningsmässiga diskursen till sig. Trots att vissa klart missgynnas av den, har den ändå blivit till ett facit över hur deras studieprestationer i samhällskunskap ska ses och uppfattas. De är med andra ord utsatta för en maktutövning utan att ha en uppfattning om det. Ur ett dialektiskt materialistiskt perspektiv framstår det som att eleverna utan studietradition från hemmet fallit offer för ett falskt medvetande. De har så att säga accepterat och reproducerat ett system som motverkar deras verkliga intressen. Precis som Bourdieu uttrycker det, läggs skulden vid utbildningsmässiga misslyckanden inte på strukturella faktorer, för det är de inte medvetna om. Istället uttrycks det som personliga och individuella misslyckanden. I intervjuerna med Adam och Sara framställdes det på följande sätt:

Adam: Till viss del tror jag de ser det, men om de sedan kopplar det till socioekonomiska status, de är jag inte helt säker på, men de kan koppla det till vi fordonselever, vi får aldrig bra. Att det är det som är gruppen, men inte vidare till begreppet klass eller socioekonomisk status.

Sara: De är inte riktigt där. De resonerar inte på det sättet, utan de är mer individbetonade. Därför är ju lyckade som misslyckade studier något som de lägger på sig själv. Primärt. Man säger inte att systemet inte är gjort för min grupp, utan jag misslyckades och då är det för att läraren var dum i huvudet, därför att jag skiter i det, därför att jag jobbade istället, eller vad det nu är man väljer för orsak.

Deras (elever utan studietradition från hemmet) verkliga intressen skulle snarare vara en utbildning utifrån deras förutsättningar. Den dialektiska materialismens beskrivning av den genuina undervisningen, och som Pers praktiskt- och yrkesinriktade elever till viss del fick del av i hemmen, skulle kunna fungera som ett exempel. Den var konkret, social och kopplad till deras livsvärld. I dess nuvarande form är samhällskunskapen raka motsatsen. Den värdesätter abstrakta förmågor som analys, är en process som resulterar i ett betyg som bara kommer den enskilda eleven till del och som vi ska se i nästkommande delkapitel står dess innehåll vissa

gångar i kontrast till den livsvärld flera av eleverna utan studietradition från hemmet kommer ifrån.

Hos lärarna å andra sidan finns det, som Silvertun skriver, en medvetenhet om utbildningssystemets strukturella orättvisa gentemot de eleverna utan studietradition från hemmen. Det går att liknas vid att de har ett sant medvetande, där de besitter en förmåga att blottlägga den dominerande diskursens syfte och se verkligheten som den faktiskt är. Trots detta är det inget som lärarna i så stor utsträckning lyfter upp för diskussion med kollegor och skolledning.

Fredrik: Brukar du diskutera med dina kollegor eller skolledningen, frågan om elevernas socioekonomiska bakgrund och vad det kan få för konsekvenser?

Sara: Inte särskilt mycket. Klassfrågor, för det är de det handlar om, är inte särskilt populära. Vi vill gärna låtsas om att det inte finns längre på något sätt. Om alla människor har ett val, varför väljer då vissa att ha det på det sättet? Det passar inte riktigt in i dagens jämlika samhälle. Men jag tror att alla är väldigt medvetna om det och jag har pratat med kollegor om just det här att lärarkåren är typisk medelklass, med typiska medelklassideal. Att vi är en väldigt homogen grupp som ägnar oss åt väldigt liknande saker och att det inte är särskilt bra.

Alla lärarna angav att den främsta orsaken till detta var styrdokumentens betygskriterier. Till skillnad från de språkliga aspekterna är den analytiska förmågan ett av kriterierna för att få ett högre betyg i samhällskunskapen. Som vi tidigare sett är denna förmåga mer utvecklad hos de elever med studietradition i hemmet. På så sätt kan styrdokumentens betygskriterier ses som det yttersta uttrycket för den dominerande utbildningsmässiga diskursens uppfattning beträffande samhällskunskapen.

Fredrik: De här egenskaperna som krävs för ett högre betyg, den här analytiska förmågan och sådana saker, hur fungerar det om man inte har någon studietradition?

Adam: Inte alls. Sedan är det ju så att... om du som elev hamnar där, visst, men det handlar ju om en grupp andra elever som sätter nivån på undervisningen. Så undervisningen blir ju många gånger inriktad på någon typ av G-nivå och det är svårt att lyfta och komma in på de andra. Man kan ju i och för sig engagera några, men då tappar man ju majoriteten.

### **3.3 Att inte finna sig i det rådande**

Det går alltså enligt lärarnas uppfattningar att se en skillnad i inställningen till samhällskunskapsämnet mellan de teoretiska och praktiska/yrkesinriktade programmen. Inom

den senare kategorin går det emellertid ytterligare att urskilja vissa inställningar, där Pers genuint intresserade praktiskt- och yrkesinriktade elever mer framstår som ett undantag i jämförelse med Adam och Saras motsvarigheter. Deras elever ger i större utsträckning samhällskunskapen en låg prioritet och ser det som något oväsentligt för deras framtida liv, främst beträffande deras yrkesval.

Adam: Ja helt klart är ju att det är många som kommer från studieovana hem... eller att förmågan och sådana där saker hos inte alla, men ganska många är dåligt utvecklad så att säga... och i...inte alla, men många elever har ju ett fokus på sin yrkesutbildning. Jag blir ju fordonsmekaniker, eller personlig assistent, eller bygg eller något sådant, så har de ju på sitt sätt skrivit av... Så blir ju värderingen av ämnena vilka som är viktiga och här hamnar ju då samhällskunskap, religion, alltså de där studieförberedande, allmänna ämnena ganska lågt. Det är yrkesämnena, matte och engelska och sådant som är relativt högprioriterat. Där kan man se behovet, men samhällskunskap, nja, vad fan ska jag kunna det här för va.

Lärarna påstår att den främsta orsaken till ointresset från praktiskt- och yrkesinriktade elever beror på styrdokumentet. Dessa går, som tidigare nämnt, på flera sätt att se som ett uttryck för den dominerande utbildningsmässiga diskursen. Genom att ställa krav på att samhällskunskapen ska belysas på ett visst sätt och ha ett särskilt innehåll, anser lärarna att ämnet är mer eller mindre tilltalande beroende på elevens socioekonomiska bakgrund och de villkor de lever under.

Adam: Tar man samhällskunskap, så...är världen rättvis? Det är på något sätt...Är världen orättvis, någorlunda rättvis, eller är den rättvis? Det här är ju inget man kan svara ja eller nej på, utan det är ju beroende på vart du befinner dig. Befinner du dig under knöliga ekonomiska omständigheter, så upplever du nog världen som orättvis. Bor du på Östermalm, så upplever du nog den som rättvis och bor du på något halvschyst ställe, så upplever du den som någorlunda rättvis. Skolans, samhällskunskapens inriktning är ju...Det finns ju en ideologisk fostran på något sätt om att Sverige är den bästa utav alla världar. Du ska vara jävligt nöjd med att du bor i Sverige, för de har de värre där, demokratin fungerar bra, även om de upplever maktlöshet så att säga. Att jag kan inte påverka, jag kan inte... Det här är ju... Helt klart är ju att den ideologin fungerar nog...när man möter den undervisningen... om du då har en medelklass-, överklassbakgrund, så känns ju det som att det stämmer mer med dina värderingar och då utgår jag från att det är enklare att... att man tar emot va. Men om det inte riktigt stämmer med dina egna erfarenheter, så vill man nog avskärma sig från det. Då är ju risken att man avskärmar sig från hela ämnet i och med att det inte upplevs som sant och så vidare.

I intervjun med Sara framstår det som att hennes elever utan studietradition snarast kände en uppgivenhet inför samhällskunskapens innehåll.

Fredrik: Det finns ingen så där speciell aspekt av samhällskunskapen de känner att det tilltalar inte mig eller sådär? I samhällskunskapens innehåll?

Sara: Möjligen att den här känslan av en mer maktlöshet, som också gör att man inte känner att man behöver bry sig om ämnet för att det handlar ju mycket om påverkan. Jag har ändå inget att säga till om, så varför ska jag bry mig. Lite så.

Samhällskunskapens värdeförmedlande och ideologiska innehåll tilltalar således de elever utan studietradition från hemmet, eller arbetarklasselever som lärarna säger, i mindre utsträckning. Ur dialektisk materialistiskt perspektiv kan detta förstås på precis det sätt som Reay och Bernstein beskriver det. Arbetarklasseleverna upplever som sagt enligt dem något som snarast går att likna vid ett främlingsskap, eftersom deras kultur och bakgrund, till skillnad från medelkassen, inte är den samma som utbildningssystemets. Den personlighet och identitet de har går inte att vidareutveckla i detta forum och undervisningen är därför i mindre utsträckning en skapande process för dem. Något liknande gick att se i intervjuerna.

Trots det som tidigare skrevs om att eleverna från hem utan studietradition fallit offer för ett falskt medvetande, finns det indikationer på att vissa av dem utvecklat en förmåga till kritisk analys, ett sant medvetande. Utifrån det har de genomskådat den dominerande utbildningsmässiga diskursen och ser den inte längre som naturlig, oproblematiserad och universell. Såväl Bernstein, Dovemark, Johansson som Willis skriver att den dominerande utbildningsmässiga diskursen utmanas av dem som av olika anledningar har insett att de inte tilltalas av den och att de är offer för en strukturell orättvisa. Särskilt Willis påstår att dessa elever därav på olika sätt tar avstånd från det som han beskriver som ett utbildningsmässigt förtryck.

I intervjuerna med lärarna framkommer skolk som mer vanligt förekommande hos de eleverna utan studietradition från hemmet. Detta tillsammans med det tidigare nämnda betygsmässiga avståndstagandet, kan liksom det som framkommer i Willis studie, ses som ett avståndstagande från deras sida mot den dominerande utbildningsmässiga diskursen, som motarbetar deras identitet och kulturella bakgrund.

### **3.4 Behovet av anpassning, men till vad?**

Precis som Johansson, Ostrove och Willis förespråkar, har Adam, Per och Sara utvecklat en kritisk reflektion i sin yrkesutövning som lärare i samhällskunskap och ser därför den strukturella orättvisan i utbildningssystemet med hänvisning till elevernas socioekonomiska

bakgrund. De har också på flera sätt anammat det Hargreaves skriver om och vill förändra utbildningssystemets destruktiva mönster.

Pers elever på Teknik- och El- och energiprogrammet framstår i denna studie som undantag, men även Per har likt Adam och Sara tidigare under sin yrkesverksamma tid haft problem med andra praktiskt- och yrkesinriktade program. Samtliga av lärarna tror, som bland annat Willis betonade i sin studie, att lösningen är att anpassa undervisningen och knyta an den till den livsmiljö eleverna befinner sig i. De betonar så att säga den dialektiska materialismens uppfattning om den omgivande kontextens betydelse för utvecklandet av ett medvetande.

Adam: Sedan skulle jag ljuga om jag påstod att jag medvetet, till viss del är det medvetet, men anpassning till elever man har, om man upptäcker vad som fungerar och inte fungerar. Mycket handlar som samhällslärare att ha ett förhållningssätt till frågor man tar upp. Om man ser att det funkar med den här lilla vinklingen med de här lilla orden. Man lär sig med tiden. Det gäller att bryta avståndstagandet.

Per: Man varierar ju sin undervisning beroende på vilken grupp man har framför sig. Så man försöker ju anpassa sig till den grupp man har. Så tar vi t.ex. när man har med yrkesgrupper, så får man ju anpassa sig. Det är ganska stor skillnad på vilken yrkesgrupp man har. Jag har ju undervisat ganska mycket bagarelever, livsmedelsprogrammet som det hette tidigare, och de har ju inte alls lika lätt för det här som t.ex. Ec-eleverna. Ec har ju mycket lättare för det här och är mycket mer intresserade för det här. Tycker det är mycket roligare och så.

Sara: Om man gör det konkret nog, ja. För då kan man ju diskutera deras eget liv. Samhällskunskap kan ju faktiskt handla om deras eget liv. Det finns ju ett inslag av sociologi i samhällskunskapen också. Så att absolut kan det göra det. Men när det blir för teoretiskt, så bara blåää liksom. Då är det tråkigt, då trillar de bort, då är det inte kul längre.

En förutsättning för anpassningen är således att lärarna besitter en förmåga till kritisk analys, ett sant medvetande, om hur verkligheten är beskaffad. Lärarna själva anser att en bidragande faktor till denna förmåga är att de har växt upp med en liknande socioekonomisk bakgrund som flera av eleverna på de praktiskt- och yrkesinriktade programmen. Därav påstår lärarna att de har en annan förståelse för den här kategorin av elever och de olika typer av avståndstagande som kan komma från dem. Med detta som utgångspunkt hävdar de att anpassningen av undervisningen är lättare för dem, än för lärare med en annan socioekonomisk bakgrund. Deras bakgrund blir på så sätt en tillgång.

Per: Jag tillsammans med några utav mina kollegor, har nog betydligt enklare för att ta de här lite rörligare grupperna, de kanske inte fullt så motiverade grupperna. Vi har nog en större spännvidd, eller möjligheter att möta de här olika elevtyperna som man stöter på med olika ekonomisk bakgrund. Så det är nog en tillgång. En del lärare har ju väldigt, man hör ju eleverna snacka om andra lärare och så i klassrummet och de säger



att de ska växa upp och fan vad barnsliga ni är och så där. Det tycker ju de inte är speciellt kul att få höra. Där tror jag att har man en bakgrund, en arbetarbakgrund då, så tror jag man har en liten fördel där. Man är inte så jävla känslig helt enkelt.

I intervjun med Adam framkommer det att om denna medvetenhet inte finns hos läraren, är risken för destruktiva ”kulturkrockar” större. Adam ger själv följande exempel:

Yrkeslärarna har ju i stort sett alla, de är ju i stort sett före detta arbetare så att säga. Kärnämneslärarna som blir kvar här på skolan, alltså om du kommer som en medelklasslärare vet du hur du funkade själv och då kan du bli lätt frustrerad över den här elevkategorins ointresse, vilket gör att du söker dig till en skola med medelklass elever som stämmer med dina värderingar och det funkar bättre. Du blir frustrerad över dem på något sätt.

I motsats till Johanssons avhandling nedvärderas inte eleverna på de praktiskt- och yrkesinriktade programmen. Det går snarare att se en överensstämmelse med Dysthes uppfattning, där läraren likt en regissör anpassar undervisningen och tillsammans med eleverna skapar lärandesituationer, genom att via dialog lyfta in aspekter från elevernas olika livsvärldar. Konflikter som uppkommer ses inte som ett hinder, utan något som kan berika undervisningen med fler perspektiv. Dysthes och lärarnas försök till anpassning, går att likna vid den dialektiska materialismens syn på genuin undervisning, genom att vara konkret, social och kopplas till elevernas livsvärld.

Adam: Så nog finns det [konflikter beträffande innehållet i samhällskunskap] och sättet att hantera det är ju att försöka, för min del, att försöka påpeka att deras uppfattning inte är fel och definitivt att deras kritik är relevant.

Fredrik: Är den kritiken något du kan använda dig av i undervisningen? Den som finns bland eleverna.

Adam: Ja, jodå, det blir ju mycket diskussioner och sådana här saker. Att man inte trycker ner deras åsikter, att de får komma till tals. Att man inte gör det är ju ett sätt få dem att känna att ämnet ger dem något intressant.

Samtidigt menar lärarna att undervisningen i samhällskunskap inte går att anpassa helt ut efter deras önskemål. Den dominerande utbildningsmässiga diskuren hindrar detta och är något som lärarna måste ta hänsyn till och anpassningen sker så att säga inom ramarna för det som anses tillåtet. Precis som Hargreaves förespråkar och välkomnar de dock mer utmanande styrdokument för utbildningssystemet.

Sara: En väldigt svår fråga, för samtidigt är du som lärare en myndighetsutövande tjänsteman och du ska följa dokumenten som finns. Det är inte valbart vad du än tycker om det. Även om du som lärare tycker att det här skapar ökad utslagning, så är de det systemet du jobbar i och de regler som du har att följa.

Fredrik: Och de kan man inte gå emot hur som helst?

Sara: Nej, det kan man inte. Man får försöka att inom ramen lirka liksom. Annars begår du ju tjänstefel. Faktiskt. Jag skulle vilja säga, att är det någon... Sådana här saker skulle behöva diskuteras på skolpolitisk-, nationell nivå. Men det gör man inte för man är så jävla rädd för begreppen.

Det finns dock en oro hos lärarna att den nya skolordningen kommer att innebära mindre tid och möjlighet till konkretiserande och anpassning av samhällskunskapen, för att på så sätt göra den mer tilltalande för elever från de praktiskt- och yrkesförberedande programmen, som i större utsträckning saknar studietradition från hemmet. Samtidigt har de också ett förhållningssätt som överensstämmer med den diskussion angående den nya gymnasieordningen som fördes i inledningen till denna studie. Särskilt Adam och Per är även oroliga för att flera av deras elever i den nya gymnasieordningen bland annat kommer att få det svårare att nå godkänt i samhällskunskapen. Av Adams svar går det också att utläsa att främlingsfientligheten kan komma att öka som ett resultat av mindre samhällskunskap på schemat.

Adam: Det stora problemet, det som kommer att hända nu med Gy11 är att det blir en 50-poängs kurs och 50 poäng är peanuts. Innehållet kommer då att bli på... stark inriktning på statskunskapen. Det som i stort sett alla elever tycker är det jävligaste av allt, kombinerat med privatekonomi och sådana här saker. Det här kommer att göra ämnet fantastiskt tråkigt. De här roliga sakerna som man kunde göra med att välja en samhällsfråga som det hette tidigare och där hade man ju då möjligheten att välja en samhällsfråga som var aktuell, den möjligheten är ju i stort sett borta. Saker som rasism kommer jag inte kunna hinna med, vilket är... med tanke på att 50 % av eleverna på den här skolan i senaste skolvalet röstade på Sverigedemokraterna. Du inser problematiken. Även om det var då och nu har det rasat rejält. Massa sådana saker som globalisering, hur man drabbas av det. Det är utflyttning och klimatet, den typ av undervisning som ändå berör och kan ge kunskap. Vad är det som händer? Vad är det som driver företagen att flytta till tjottaheiti? Hur påverkar det mig? Vilka vinner? Vilka förlorar i det här och eventuellt vad kan man göra åt det? Allt detta kan man glömma.

Den anpassning som lärarna utför går att tolka som en strävan efter att uppfylla styrdokumentens krav på en jämlik och likvärdig utbildning för alla elever. Likvärdigheten i sin tur innebär i det här fallet inte att undervisningen ska bedrivas på samma sätt, utan att den ska anpassas efter elevens förutsättningar och behov.

Trots att lärarna har uttalat att de inte kan gå emot styrdokumentet i sin anpassning efter elevernas socioekonomiska bakgrund, har de omedvetet eller medvetet gjort det på en punkt som skulle kunna utnyttjas för att utveckla ett sant medvetande hos eleven. I styrdokumentet finns nämligen det uttalade syftet att samhällskunskapsundervisningen ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleven. Man skulle då kunna tänka sig att lärarna tog upp frågan om den socioekonomiska bakgrundens betydelse för den enskilde individen i utbildningssystemet och i det övriga samhället, för att på så sätt utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleven i den frågan.

Detta sker som sagt endast de gånger elever själva för det på tal och lärarna använder sig av deras kritik för att berika undervisningen och utveckla ett kritiskt förhållningssätt, ett sant medvetande, hos eleven. Lärarna själva tar dock aldrig eller sällan upp frågan och därmed lägger de inte självmant ett kritiskt perspektiv på de samhällsvetenskapliga studier och undervisning de är huvudansvariga för. Sara menar att det skulle bli för stigmatiserande, Per tycker likt Sara att det är för känsligt att ta upp och Adam säger att han berör det flyktigt.

Deras anpassning av samhällskunskapen efter elevernas socioekonomiska bakgrunder, syftar således inte till utvecklandet av ett sant medvetande hos dem, utan snarare till att alla elever i så stor utsträckning som möjligt ska kunna ta till sig samhällskunskapen på det sätt som det fastslås av den dominerande utbildningsmässiga diskursen. Det finns alltså i styrdokumentet en möjlighet att motverka den dominerande utbildningsmässiga diskursen i denna fråga, men lärarna framstår som så låsta i systemet att de istället reproducerar det som de inledningsvis riktade kritik mot. I den mån eleverna inte själva påtalar det, existerar inte denna fråga i samhällskunskapen. Den dominerande utbildningsmässiga diskursen framstår då som naturlig, oproblematiserad och universell.

## 4. AVSLUTANDE ANALYS

### 4.1 Den socioekonomiska bakgrunden som påverkar

Den genomförda studien bekräftar och belyser på flera sätt resultaten i andra relaterade motsvarigheter. Det unika är dock att den specifikt kopplas till samhällskunskapen på gymnasiet och hur lärarnas uppfattningar om elevers socioekonomiska bakgrund inverkar på studierna och undervisningen inom denna. Det som visar sig i resultatet och analysen är följande:

- Det existerar en dominerande utbildningsmässig diskurs, som i sin tur styr uppfattningar om hur elevernas socioekonomiska bakgrund inverkar på studierna och undervisningen i samhällskunskap. Denna diskurs värdesätter och överensstämmer med de förmågor, kultur, uppfattningar och värderingar som elever med studietradition från hemmet har. Detta berör egenskaper och faktorer som språklig- och analytisk förmåga, inställning till och syftet med samhällskunskapsämnet, samt ämnets innehåll. Därav har dessa elever större chans att få höga betyg, eftersom både lärarna och styrdokumentet omfattas av och har accepterat eller är representanter för den utbildningsmässiga diskursen.
- De förmågor, kultur, uppfattningar och värderingar elever från hem utan studietradition har, som kontextberoende i språk och analys, att ej vara politiskt korrekt i alla lägen och ha en avvikande inställning i vissa avgörande samhällsfrågor, överensstämmer inte i lika hög grad med den dominerande utbildningsmässiga diskursen. På så sätt får de också sämre betyg, trots att exempelvis en utvecklad språklig förmåga inte är ett mål i samhällskunskapen.
- Huvuddelen av eleverna är inte medvetna om den inverkan deras socioekonomiska bakgrund har i studierna och undervisningen i samhällskunskap. Likt lärarna har även de generellt sett accepterat den utbildningsmässiga diskursen, trots att vissa av dem missgynnas av den.

Resultatet och analysen från denna studie går således att tolka som att det sker en utbildningsmässig segregation inom samhällskunskapsämnet på gymnasiet beträffande elevernas socioekonomiska bakgrund.

## 4.2 Att reproducera det rådande, eller bryta marken till det nya?

I arbetet med denna studie har det väckts nya frågor hos mig som går att koppla till utbildningssystemet, men också samhället i stort. Vilken är min egentliga roll som framtida lärare i samhällskunskap? Ska jag legitimera det rådande, eller skapa förutsättningar för ett annat samhälle? Vilka möjligheter har jag att påverka? Vilka konsekvenser får en segregande skola för ett demokratiskt samhälle?

I det samhälle som Alva Myrdal en gång var verksam i, fanns föreställningen att demokrati inte bara grundades på fria och allmänna val, utan också en jämlikhetstanke där resurser av olika slag fördelades utifrån ambitionen att göra medborgarnas politiska rättigheter reella. I detta samhälle var skolan och utbildningssystemet en plogbil som drog upp marken till ett nytt samhälle och genom den skulle varje medborgare kunna förbättra de villkor man levde under. Precis som Jonssons avhandling visar, gjordes stora framsteg.

Sedan dess har dock samhället förändrats och med det också utbildningssystemet. Från att exempelvis gymnasieskolan har varit en skolform för i princip alla, ifrågasätts det idag om alla verkligen passar in och hör hemma där. När den statliga jämlikhetsvisionen för samhället tynade bort, återkom de problem som den en gång hade skapats för att råda bot på. Utbildningssystemet har som vi sett ett betydande ansvar och skuld i detta.

På flera sätt befinner sig det svenska samhället vid ett vägskäl och jag hävdar att lärarkåren har en viss möjlighet att välja vilken riktning samhället ska fortsätta att utvecklas mot. Att använda sig av ordet ”välja” är egentligen missvisande. Någon sådan möjlighet finns inte i nuläget. Enligt mig krävs det som Hargreaves skriver om när han argumenterar för att lärarkåren återigen måste ta makten över sitt yrke och skapa utmanande läroplaner, där skolan inte bara reproducerar det rådande, utan också vågar tänka nytt.

I intervjuerna gick det att utläsa ett beteende, där samhällskunskapen pluggades in, resulterade i ett betyg och så var den kursen avslutad. Studierna och undervisningen var så att säga en högst individuell och instrumentell aktivitet, ett medel för att nå en personlig framgång i framtiden. Frågan är dock vilka bestående värden och värderingar hos eleven sådana studier och undervisning resulterar i? Är det inte snarare så att instrumentella studier och undervisning skapar instrumentella elever, som i sin tur ger upphov till ett instrumentellt samhälle utan någon som helst kritisk reflektion över sakernas tillstånd? Vad händer med demokratin i ett sådant samhälle? Finns inte risken att också den blir instrumentell till sin karaktär? Att gå och rösta vart fjärde år, men inget mer.

Lärarna i studien var på flera sätt ett föredöme och bedrev en undervisning som i mycket överensstämde med Dysthes utopi om Det flerstämmiga klassrummet. I en sådan undervisning, tillsammans med Hargreaves kritiska reflektion över tillvaron, skapas inte enligt mig en blind reproduktion av en tillvaro som framställs som naturlig, oproblematisk och universell. I en sådan undervisning sker studierna, liksom den dialektiska materialismens ideal, i en kollektiv process där förankringen och utgångspunkten finns i elevernas skiftande livsvärldar. I en sådan undervisning kommer inte bara kunskapen den enskilde eleven till godo, utan hela samhället. I en sådan undervisning besannas Myrdals inledande citat om ett utbildningssystem som bryter marken till ett nytt demokratiskt samhälle i ordens rätta bemärkelse.

## 5. REFERENSER

### Tryckta källor

Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000), *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983), *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv förlag.

Beck, Ulrich (2000), *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.

Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967), *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books.

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P (red.) (1983), *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber förlag.

Bourdieu, Pierre & Passeron Jean- Claude (1970), *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag.

Denscombe, Martyn (2009), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dovemark, Marianne (2004), *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.

Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Erikson, Robert & Jonsson, Jan O (red.) (1994), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik m.fl. (2007), *Metodpraktikan:Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3 uppl. Stockholm: Nordstedts juridik AB.

Hallerdt, Britt (1995), *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Statens skolverk.

Hedenborg, Susanna & Kvarnström, Lars (2006), *Det svenska samhället 1720-2000: Bönderna och arbetarnas tid*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Held, David & McGrew, Anthony (2003), *Den omstridda globaliseringen*. Göteborg: Daidalos.

Johansson, Monica (2009), *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jonsson, Jan O (1988), *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.

Liedman, Sven-Eric (1968), *En värld att vinna*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Liedman, Sven-Eric (2011), *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonnier Förlag.
- Lindkvist, Thomas & Sjöberg, Maria (2006), *Det svenska samhället 800-1720: Klerkerna och adelns tid*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lukes, Steven (1974), *Power: A Radical View*. London: Macmillan.
- Magnusson, Lars (2005), *Den synliga handen: Nation, stat och det industriella bygget*. SNS förlag.
- Magnusson, Lars (2006), *Håller den svenska modellen? Arbete och välfärd i en global värld*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Marx, Karl (1995), *Människans frigörelse*. Göteborg: Daidalos.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Silvertun, Ulf (2006), *(Special)pedagogik och social utslagning: Perspektivering – möjligheter och dilemman*. Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket (2006), *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?* Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2011), *Läroplan, examensmål och gymnasieskola 2011*. Stockholm: Statens skolverk.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm.
- Stensmo, Christer (2007), *Pedagogisk filosofi*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken – En sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2003), *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och granskning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Vygotskij, Lev (1980), *Psykologi och dialektik*. Lars-Christer Hydén (red.). Stockholm: Nordstedts.
- Vygotskij, Lev (1999), *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallerstein, Immanuel (2005), *Världssystemanalysen*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Willis, Paul (1981), *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget AB.



### **Tidskrifter**

Carleheden, Mikael (2002), Fostran till frihet: skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*. Vol 11, nr 3.

Hargreaves, Andy (2007), Sustainable Leadership and Development in Education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2.

Ostrove, Joan M & Cole, Elizabeth (2003), Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education. *Journal of Social Issues*, Vol. 59, No. 4.

Reay, Diane (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *J. Education Policy*, 2001, Vol. 16, No. 4.

Willmott, Hugu (1993), Strength is ignorance; slavery is freedom: Managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, 30 (4).

### **Tidningar**

Björklund, Jan (2008), ”Vi satsar 1,8 miljarder på stärkt yrkesutbildning”. *Dagens nyheter* 2008-09-01.

Larsson, Petter (2009), Björklund skolar in ett nytt klassamhälle. *Aftonbladet* 2009-04-30.

### **Elektroniska källor**

Vetenskapsrådet (2002)

[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf)

Hämtad:120420.

## Bilaga

### FRÅGOR

Intervjun kommer att vara semistrukturerad och utgå från följande teman. Under varje tema har jag skrivit vilka olika faktorer de kan kretsas kring.

#### **1. Den socioekonomiska bakgrundens inverkan på elevernas prestationer i samhällskunskap.**

- Går det i undervisningen i samhällskunskap att märka vilken socioekonomisk bakgrund en elev har?
- Finns det någon aspekt av samhällskunskapen som en elev med en viss socioekonomisk bakgrund har lättare/svårare för än andra?

#### **2. Elevernas olika socioekonomiska bakgrunder och dess inverkan på lärarens undervisning i samhällskunskap.**

- Känner läraren att undervisningen i samhällskunskap tilltalar alla elever med olika socioekonomisk bakgrund i lika hög grad?
- Anpassar läraren, med hänsyn till elevernas skiftande socioekonomiska bakgrund, sin undervisning i samhällskunskap?
- Bedriver läraren samhällskunskapsundervisning på samma sätt i teoretiska respektive praktiska program?

#### **3. Skolans medvetenhet beträffande elevernas skiftande sociala bakgrunder.**

- Diskuterar läraren med sina kollegor eller skolledningen frågan om elevernas olika socioekonomiska bakgrunder och vad det kan få för konsekvenser?
- Anser läraren att han/hon har fått/utvecklat en kompetens att bedriva undervisning i samhällskunskap med elever som har skiftande socioekonomisk bakgrund?

#### **4. Elevers medvetenhet om deras skiftande sociala bakgrunder.**

- Förstår/anser eleverna själva att deras olika socioekonomiska bakgrunder påverkar deras studieresultat i samhällskunskap?