



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

Betyg - bara en bokstav?

Ett kritiskt utforskande av samhällets reproduktion av maktordningar
i den svenska skolan

SQ1562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 15 hp
Scientific Work in Social Work, 15 higher education credits
Kandidatnivå
VT 2014
Ida Karlsson och Kajsa Nataliasdotter
Handledare: Adrián Groglopo

ABSTRACT

Titel: Betyg – Bara en Bokstav?
Ett kritiskt utforskande av samhällets reproduktion av maktordningar i den svenska skolan.

Författare: Ida Karlsson och Kajsa Nataliasdotter

Handledare: Adrián Groglopo

Nyckelord: Skola, betyg, makt, segregation, relation, livschanser

Syftet med uppsatsen är att genom ett maktkritiskt perspektiv på skolan som institution undersöka hur skolan ingår i processer som återskapar maktordningar i samhället. Vi vill undersöka betygssättning i grundskolan som en del av skolinstitutionens makt över elever, då slutbetygen får stor påverkan på elevers framtid. Andra delen av vårt syfte är att undersöka relationen mellan lärare och elev som en möjlig potential i arbetet med att förbättra skolans sjunkande resultat. Vi har valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie med högstadielärare ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vi kommer att utgå från lärarnas berättelse och valda teorier för att söka svar på följande frågeställningar:

1. Hur kan vi förstå lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat?
2. Vilken betydelse för elevernas framtid tillskrivs betygen i lärarnas berättelse?
3. Hur kan vi förstå de orsaker till en ojämlik skola som framträder i lärarnas berättelse?

Fyra högstadielärare har intervjuats och resultatet av intervjuerna har analyserats med hjälp av valda teorier och tidigare forskning. Studien visar att relationen mellan lärare och elev är en förutsättning för lärande, vilket i sig är en förutsättning för att lärarna ska kunna uppfylla skolans kunskapsuppdrag. Genom en god relation mellan lärare och elev kan elevers specifika kompetenser och styrkor lyftas fram medan fokus på kriterier och måluppfyllelse riskerar att rikta uppmärksamheten mot elevernas brister. Kravet på mätning av kunskaper kräver en måttstock som bär på och återskapar normer och värderingar kring hur elever ska vara och hur deras olika förmågor värderas. Vi visar på de olika förutsättningarna som råder i de olika skolorna i studien och att förväntningar på elever ställs olika högt beroende på den kategori de anses tillhöra. Kategoriseringar som till stor del baseras på elevernas bakgrund. Möjligheterna till olika betyg påverkas av elevers bakgrund vilket i sin tur formar de mål som elever sätter upp för sig själva och förväntas uppnå. Koncentrering av elever med svensk respektive utländsk bakgrund i olika skolor riskerar att naturalisera en ojämlik samhällsordning där vissa grupper inte får tillgång till högre utbildning. Detta i sin tur får konsekvenser för framtida livschanser.

Tack

Först vill vi rikta ett stort tack till de lärare som medverkade i vår intervjustudie. Ni har alla bidragit med intressanta berättelser och beskrivningar. Ert engagemang för era elever har varit en inspiration för oss.

Vi vill också tacka vår handledare Adrián Groglopo för värdefulla kommentarer och återkoppling. Sebastian, tack för en givande pilotintervju som gav oss värdefulla insikter om vår frågeguide. Slutligen vill vi tacka Joakim och Andreas för ovärderligt stöd och uppmuntran.

Ida Karlsson och Kajsa Nataliasdotter
Göteborg, den 22 april 2014

Innehållsförteckning

1. Inledning och problemformulering.....	1
1.1 Syfte och Frågeställningar	2
1.2 Avgränsningar.....	3
2. Bakgrund.....	4
2.1 Förförståelse.....	7
3. Tidigare forskning.....	8
3.1 Låga betyg – en riskfaktor	9
3.2 Omvärlden och skolan	9
3.3 En skola för andra	10
3.4 En skola – skilda världar.....	11
3.5 Skolans sorterande funktion.....	11
3.6. Villkorat medborgarskap	12
3.7 Diskussion kring tidigare forskning.....	12
4. Teoretiska utgångspunkter.....	13
4.1 Intersektionell maktanalys	13
4.2 Erkännande	14
4.3 Diskurser och skolans disciplinära makt	15
4.4 Exploatering och möjlighetsansamling.....	16
4.5 Teoridiskussion.....	16
5. Metod.....	17
5.1 Kvalitativ metod	17
5.2 Urval	19
5.3 Kort presentation av skolorna.....	20
5.4 Tillvägagångssätt	21
5.5 Intervjukvalitet.....	23
5.6 Analysmetod	24
5.7 Forskningsetiska frågor.....	25
5.8 Kvalitetsdiskussion	26
6. Resultat och analys	28
6.1 Lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat.....	28
6.2 Vilken betydelse för elevernas framtid tillskrivs betygen i lärarnas berättelse?	36
6.3 Hur kan vi förstå de orsaker till en ojämlig skola som framträder i lärarnas berättelse?	40
7. Sammanfattning och slutdiskussion.....	46

Källförteckning	49
Bilaga 1 – Brev till lärare.....	52
Bilaga 2 - Frågeguide.....	53

1. Inledning och problemformulering

I december 2013 släpptes den senaste PISA-rapporten, en internationell studie som finansieras av OECD¹ med syftet att studera femtonåringars ämneskunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse i olika länder. Rapporten visade att resultaten i Sverige har sjunkit kraftigare än i något annat OECD-land och att svenska femtonåringar nu ligger under genomsnittet i samtliga tre ämnesområden. Försämringen är störst bland lågpresterande elever, som nu har tappat ännu mer (Skolverket, 2013). Resultaten från PISA-rapporten blev till ytterligare bränsle för en redan kraftfull debatt om kvalitén i den svenska skolan.

Låga eller ofullständiga betyg i grundskolan har visat sig ge ökad risk för social utsatthet i framtiden (Skolverket, 2009). Faktum är att misslyckanden med att klara målen för grundskolan är tydligare sammanlänkat med social problematik senare i livet än vad svåra uppväxtförhållanden är (Socialstyrelsen, 2010). Att skoltiden visar sig vara så betydelsefull för människors utveckling och livschanser efter grundskolan ger skolfrågor en tydlig relevans för socialt arbete. Kunskap om hur skolsvårigheter påverkar elever kan hjälpa oss förstå hur social problematik kan förebyggas.

Svårigheter under grundskoletiden kopplas enligt vår erfarenhet ofta ihop med uppväxtförhållanden, inlärningssvårigheter och liknande faktorer kopplade till individens egenskaper och bakgrund. Trots strävan efter en likvärdig skola visar olika forskningsresultat och kartläggningar att skolan misslyckas med att utjämna eller radera skillnader i elevers förutsättningar (se exempelvis Socialstyrelsen, 2010; Skolverket, 2009). Diskussionen om vad detta misslyckande beror på hamnar ofta på en politisk och administrativ nivå och görs främst till en fråga om resurser. Vi vill med ett maktkritiskt perspektiv undersöka vilka mekanismer som kan ligga bakom de ojämlika villkor som finns i skolan och varför ojämlikheten består.

Sverige har allmän skolplikt, alla barn som är bosatta i Sverige måste genomgå grundskolan (Skollag 2010:800, 7 kap 2§). Skolan är därmed en avgörande institution och livsplats under uppväxten och de normer och föreställningar som formar denna institution formar också de människor som ingår i den. Elevers förutsättningar att tillägna sig grundskolan påverkas inte enbart av deras bakgrund och de resurser de har med sig från uppväxtmiljön utan också av skolans organisatoriska och institutionella förutsättningar (Socialstyrelsen, 2010). Förväntningar på elevers prestationer, tillgängliga resurser, personalens arbetssituation, betygssystem och andra byråkratiska inslag i skolan är några exempel.

Skolfrågan är i högsta grad politiserad och ramar in mer övergripande politiska frågor som hur Sverige ska vända utvecklingen med en ökande segregation och om det ska vara möjligt att göra vinster på offentligt finansierad välfärd. Hur

¹ *Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling. Internationell samarbetsorganisation för ekonomisk utveckling (Nationalencyklopedin, 140509).*

situationen i skolan skall vändas ser ut att bli en huvudfråga inför höstens val. Hösten 2012 sänktes första betygssättningen från åttonde klass till sjätte klass och i slutet av mars 2014 gick de nuvarande regeringspartierna ut med att de vill tidigarelägga den första betygssättningen till årskurs fyra. Tidigare betyg motiveras med att det ska ge tidiga signaler om brister i elevers kunskapsutveckling och på så sätt möjliggöra att elever får stöd tidigare. Ett annat kärnargument som lyfts fram i debatten är att betygen ska gynna elevers motivation. Synen på betyg som lösning på låga kunskapsnivåer gör oss intresserade av betygssättningen i skolan. Betygssystemet är en del av den *diskursiva praktiken* i skolan och är med och formar vad som går att tänka och göra, vilket gör det till en fråga om makt (Thomassen, 2007:137). Vi ser därför betygen som en lämplig ingång för en maktkritisk analys av ojämlikhet i skolan.

Skoldebatten präglas av frågor om hur elevers resultat kan förbättras. Vi upplever att diskussionen domineras av frågor om skolans ekonomiska resurser, behovet av kompetens i lärarkåren och ökad mätning av elevers resultat. Vi är intresserade av vilka andra faktorer som kan vara betydelsefulla för elevers resultat och utveckling och som inte lyfts fram i lika stor utsträckning i debatten. En sådan faktor skulle kunna vara relationen mellan lärare och elev. Betydelsen av relationen för elevernas resultat är inte lika lätt att mäta som ett standardiserat test i matematik, men kunskap inom socialt arbete visar tydligt på betydelsen av mänskliga relationer. En god relation är särskilt viktigt för att stimulera förändring hos individer med sociala problem, vi tror att det också kan vara en betydelsefull faktor för elever som har svårigheter i skolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att genom ett maktkritiskt perspektiv på skolan som institution undersöka hur skolan ingår i processer som återskapar maktordningar i samhället. Vi vill undersöka betygssättning i grundskolan som en del av skolinstitutionens makt över elever, då slutbetygen får stor påverkan på elevers framtid. Andra delen av vårt syfte är att undersöka relationen mellan lärare och elev som en möjlig potential i arbetet med att förbättra skolans sjunkande resultat. Vi har valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie med högstadielärare ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vi kommer att utgå från lärarnas berättelse och valda teorier för att söka svar på följande frågeställningar:

1. Hur kan vi förstå lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat?
2. Vilken betydelse för elevernas framtid tillskrivs betygen i lärarnas berättelse?
3. Hur kan vi förstå de orsaker till en ojämlik skola som framträder i lärarnas berättelse?

Den slutgiltiga formulering av syfte och frågeställningar som presenteras här har genomgått en rad omformuleringar men har i sin kärna funnits med sedan vi valde tema för uppsatsen, en kärna som handlar om sambandet mellan betygssättning och

elevers livschanser² efter högstadiet.

Syftet för vår uppsats följer vår socialkonstruktivistiska ansats som riktar ljuset mot hur något får mening och skapas i sociala processer (Payne, 2008: 97-98). Vi hoppas att denna kandidatuppsats kan visa på relevansen av att studera och diskutera betyg som en del av skolans institutionella makt, men också relationens betydelse för elevers resultat i skolan.

1.2 Avgränsningar

Vi har valt att titta närmare på betygssystemet för att det är en viktig del av de institutionella förutsättningar som formar elevers vardag i skolan och påverkar deras möjligheter att studera vidare. Bedömning är en fråga om makt, om tolkningsföreträde och ett verktyg för att styra elevers beteende och prestationer i en viss riktning (Foucault, 1987: 182).

Varför har vi då valt att intervjua lärare som kan anses vara representanter för skolans maktutövande? Vi ser lärare som signifikanta vuxna i skolan vars syn på olika elevers kunskaper och förutsättningar sannolikt har stor betydelse för hur elever uppfattar sig själva och sin förmåga. Lärarna är en del av den institutionella praktik som skapar förutsättningar och sätter gränser för elevers lärande och utveckling. I deras arbete ingår ett aktivt upprätthållande av skolans regelverk. Ett av lärarnas uppdrag är att bedöma och betygsätta elever vilket gör oss intresserade av hur de tänker kring bedömning, kunskap och relationens betydelse för undervisningen. Att intervjua elever skulle kunna ta oss närmare deras upplevelser av att bli bedömda och skulle kunna ge individuella exempel på betygets betydelse för självbild och motivation. Detta vore mycket intressant att undersöka vid ett senare tillfälle för att belysa dessa frågor ur elevers perspektiv. Vi har valt att intervjua lärare för att vi anser att det möjliggör en utforskning av både den relationella och institutionella dimensionen av skolan, vilket stämmer överens med vårt syfte.

Vi är medvetna om att skolan och betygen har många olika funktioner. Vi ser vår uppsats och vårt val av ämne som en liten del av en stor helhet, som ett bidrag till en ökad förståelse för betyg, skola och samhälle. Vi vill här i inledningen passa på att poängtera att Sverige är ett land bestående av många olika grupperingar och intressen, formade av klasskillnader, etniskt och kulturellt ursprung, ojämlikhet mellan könen och en boendesegregation som placerar människor tillhörande olika grupperingar i olika delar av staden med olika tillgång till stadens resurser (de los Reyes, Molina & Mulinari (red), 2006). Mot bakgrund av denna bild finns det inte ett svar på vilken skola som vore den "bästa" för Sverige. Svaret beror på vem som talar, det beror på makt och inflytande. Vi hoppas kunna bidra med att

² Med *livschanser* syftar vi på ekonomiska, kulturella och andra möjligheter en person i en bestämd socioekonomisk situation (klass, socialgrupp, yrke) kan förvänta sig. Begreppet förekommer ursprungligen hos Max Weber som ett av flera kriterier på klasstillhörighet.

synliggöra komplexiteten i dessa frågor snarare än att finna några förenklade lösningar på problemen i den svenska grundskolan.

2. Bakgrund

I det här kapitlet kommer vi att presentera aspekter och teman som vi bedömt som viktiga delar av en bakgrund till uppsatsens ämne. Vi inleder med att presentera två inflytelserika diskurser i skolan för att ge en bild av vilka perspektiv som just nu präglar synen på den svenska grundskolan. Vi kommer sedan att kort utveckla hur vi ser på relationen mellan lärare och elev, en förståelse av relation präglad av kunskap inom socialt arbete. Då uppsatsen bland annat kommer att undersöka betygssättning som en viktig aspekt av institutionens makt över elever kommer vi sedan att presentera betygens funktioner i grundskolan och betygssystemets historik. Därefter redogör vi kort för vad som i skolpolitiska sammanhang menats med "en skola för alla". Skolan påverkas i stor utsträckning av det omgivande närliggande samhället och Göteborg är en stad med kraftig boendesegregation (Andersson, Bråmås & Hogdal, 2010) därför kommer även detta tema beröras. Efter denna bakgrund till vårt ämne kommer vi att redogöra för vår förförståelse och position utifrån vilken vi närmar oss våra forskningsfrågor.

Två dominerande skoldiskurser

Internationella mätningar såsom PISA har blivit vanligare i och med den ökade globaliseringen. Globaliseringen har lett till en ökad konkurrens mellan skolor och länder och de standardiserade testerna har blivit ett sätt att kunna jämföra elevernas kunskaper. En viktig del i att skapa ett konkurrenskraftigt land har blivit att mäta och redovisa kunskapsläget. Denna *kunskapseffektiva* utbildningsdiskurs dominerar för tillfället och har definierat utbildning genom att lägga stor vikt vid att "producera konkurrenskraftiga, högpresterande, självständiga och rationella individer" (Aspelin, 2013:16). Diskursen utgår ifrån ett antagande om att den viktigaste kunskapen är mätbar och att goda resultat i mätningar som till exempel PISA är samma sak som att skolan och utbildningen är av hög kvalitet. Centralt för denna diskurs är en individualistisk syn på utbildning där enskilda elevers prestationer är i fokus (Aspelin, 2013:16).

Den kunskapseffektiva skolan har lett till att vissa elevers svårigheter med att uppfylla kunskapsmålen förklaras med bakgrundsfaktorer och elevers olika förutsättningar. Det leder oss in på den andra utbildningsdiskursen, *den socialt orienterade skolan*. Denna kretsar kring insocialiseringen i samhället och skolans demokratiska fostran. Här hamnar elevernas bakgrund, hemmiljö och familjefaktorer samt skolans kultur och organisation i fokus, vilket riskerar ett osynliggörande av elever som agerande och ansvarstagande subjekt. Denna förklaringsmodell förlägger problemet huvudsakligen utanför skolan (Aspelin, 2011:16, 25-26).

Lärande sker i relation

Inom socialt arbete är kunskap om relationens betydelse för människors utveckling ett bärande fundament. En god relation mellan ”den som ger stöd” och ”den som får stöd” ses som en förutsättning för att förändring ska kunna ske (Hårtveit & Jensen, 2012; Bernler & Jonsson, 2001 m.fl.). Förståelsen för relationens betydelse i socialt arbete skulle kunna bidra med en viktig pusselbit i arbetet med att vända utvecklingen med sjunkande skolresultat.

Ett synsätt på relationens roll i utbildning inom pedagogiken är vad Jonas Aspelin benämner som *relationell pedagogik* (2011:21). Detta perspektiv lyfter fram relationens betydelse för lärande. I ett ömsesidigt möte mellan lärare och elev kan de båda framträda som unika subjekt och det är då lärande och utveckling kan ske (Aspelin, 2013:13-19). Magdalene Thomassen (2007) beskriver hur en god praxisutövning kräver erfarenhet och kunskap inhämtad på olika sätt, från olika kunskapsfält. I lärarens praktik är sociala relationer och kunskaper sammanflätade. Om vi utgår från lärarnas praxis så framstår det som viktigt att integrera och ge plats åt flera olika perspektiv. I relation till de dominerande diskurser som presenterades ovan som handlar om kunskapsmätning och individförklaringar till skolsvårigheter så anser vi att det relationella perspektivet kan bidra med ett betydelsefullt synsätt på skolan och meningen med utbildning.

Betygets funktioner

En grundläggande funktion med betyg är att de möjliggör ett *urval*. Till exempel så avgör slutbetygen vilket gymnasium en högstadiellev kan komma in på. Betygen kan ses som *information* om vilken nivå eleven nått, vilket kan ge elever, föräldrar och lärare vetskap om elevens kunskapsnivå. Betygens *motiverande* funktion lyfts ofta fram, att eleven kan motiveras att prestera bättre för att få ett högre betyg. Frågan blir om ett sämre betyg då kan påverka motivationen negativt. Betyg är ett sätt att tydliggöra vad som förväntas av elever. Betygen kan också tjäna som ett sätt att kontrollera skolans standard, vilket också är kopplad till statens fördelning av resurser mellan skolor. (Nordgren & Odenstad, 2012:13-15)

Betygssystemets utveckling

I mer än 300 år har det funnits råd kring bedömning av elever i Sverige. Det ursprungliga syftet var att samla information kring elevens utveckling. Fram till 1960-talet hade vi ett *absolut betygssystem* som var ett kunskapsrelaterat system där elevers kunskaper kring ett visst bestämt material testades. (Samuelsson, 2012:21). När den internationella utbildningskonkurrensen ökade blev högre utbildning för en större del av befolkningen allt viktigare. För att effektivt utnyttja nationens tillgångar blev bedömningen avgörande i utredandet av medborgarnas begåvning och talang. Förväntningar på stor konkurrens till höga utbildningar gjorde rangordningen av eleverna allt viktigare på 1960-talet och ett nytt

betygssystem utformades. I det nya, *relativa betygssystemet* bedömdes elevers prestationer i förhållande till varandra, något som blev omdiskuterat och ersattes 1994/1995 med det *målrelaterat betygssystem* vi har idag (Samuelsson, 2012:21, 25-26, 29).

Betyg är en fråga som påverkas av och måste förstås utifrån flera nivåer. Hur bedömningssystemen utformas har till exempel påverkats av samhällliga förändringar som befolkningsutveckling och samhällets demokratisering. Dagens betygssystem kan ses som uppmuntrande av kreativitet och elevinflytande eller som ett resultat av individualisering och en anpassning till marknaden (Samuelsson, 2012:21-22). Statens styrning påverkar också utformningen av betygssystemet. Som exempel på det har skolan den senaste tiden återcentraliserats och en ny läroplan har införts (Samuelsson, 2012:22,35).

En skola för alla

En stor skolutredning tillsattes 1940 där en huvudfråga var hur en skola för alla skulle organiseras. Denna utredning resulterade i en nioårig grundskola för alla, oavsett om de skulle studera vidare eller inte (Samuelsson, 2012:25). Sedan efterkrigstiden har en skola för alla varit den ledande retoriken inom skolpolitiken.

Frågan är om det är en skola för alla vi kan se i praktiken? I motiveringen till Läroplanen -94 talades det om att stärka demokratin genom att införa valfrihet på en rad olika områden. Ett individriktat demokratibegrepp med individens valfrihet blev överordnat ett demokratibegrepp med fokus på samhällskollektivet (Dovemark, 2008:24-25). Gemenskap och solidaritet finns uttalat i läroplanen men genomsyrar inte praktiken. Skolan har gått från en kollektiv till en individuell demokratisyn där demokrati blivit det samma som valfrihet (Ingestad, 2006:58).

Konsekvenser av boendesegregationen

Göteborg är en kraftigt segregerad stad och klyftorna mellan olika stadsdelar har växt markant sedan 1990-talet. Sammansättningen av boendebeståndet, prisbildningen på bostadsmarknaden, hushållens ekonomi och därmed möjlighet att välja boendeområde är bakomliggande faktorer (Andersson, Bråmås & Hogdal, 2010). Boendesegregationen har i sin tur lett till stora skillnader mellan storstädernas grundskolor när det gäller elevernas socioekonomiska bakgrund. Efter införandet av det fria skolvalet har forskning visat att elever med svensk bakgrund, i synnerhet från studievana hem, söker sig från skolor med stor andel barn med andra modersmål än svenska. Skolreformer tillsammans med boendesegregation har på så vis lett till en ökad differentiering mellan skolor (Ingestad, 2006: 117,45). Roger Andersson skriver i "Boende och Segregation" (2007:131) om grannskaps *endogena effekter*, vilket syftar på hur invånarna i ett bostadsområde påverkas av grannars attityder och beteenden. Information och resurser överförs genom sociala nätverk och i lokala sociala sammanhang.

Endogena effekter syftar alltså på mekanismer som kan vara en bidragande orsak bakom den ökande differentieringen vi nämnde ovan. Ett exempel kan vara hur attityder överförs mellan människor kring vilken skola de väljer för sina barn, attityder som leder till att vissa skolor i förorten får allt färre elever med svensk bakgrund.

2.2 Förförståelse

Vi är båda studenter och befinner oss själva i en situation där våra prestationer systematiskt bedöms i relation till satta kunskapsmål. Betygssystemet har förändrats sedan vi fick våra slutbetyg från grundskolan under 00-talet, framför allt genom den senaste läroplanen, Lgr 11³ (Skolverket, 2011). Vi har dock båda personliga erfarenheter av att vara elever i den svenska grundskolan och av att bli bedömda. En erfarenhet som bland annat säger oss att betyg och bokstäver på ett papper kan väga tungt. Vi befinner oss i skrivande stund i det system som vi vill undersöka. Att redogöra för vår förförståelse är ett sätt att förhålla oss till dessa dubbla positioner som studenter men också forskare om utbildning.

Läsningen av *Vetenskapsfilosofi i teori och praxis* av Magdalene Thomassen under en tidigare delkurs, intresserade oss för vetenskapsfilosofi och hur synen på kunskap formas. Att skriva vår kandidatuppsats om den svenska skolan blir en fortsättning på de funderingar som väcktes av boken kring synen på kunskap. Kunskapsidealet har länge varit vetande grundat på data som samlats in helt objektivt och oberoende av teori. Detta naturvetenskapliga paradigm och strävan efter mätbarhet har sedermera utmanats av andra teorier som frågar sig *hur* vi erfar och tolkar kunskap (Thomassen, 2007:103). Vi tror inte att vi kan utgå från en nollpunkt i vårt sökande efter ny kunskap. Vi har en hermeneutisk förståelse som innefattar teorier om tolkning och förståelse. En teoritradition som går ut på att förstå och tolka snarare än att förklara (Thomassen, 2007:157,178). Den hermeneutiska cirkeln symboliserar hur förståelse skapas genom en pendling mellan helhet och del (ibid:101). För att kunna förstå den lilla del av skolan vi tittar på behöver vi även förstå samhället i vilket skolan existerar. Thomassen skriver om den tyska filosofen Hans-Georg Gadamer som menar att det är med hjälp av det vi redan förstår som vi kan förstå något nytt. Vi befinner oss i en historisk och kulturell kontext som påverkar oss. Det är varken möjligt eller eftersträvansvärt att lägga undan sina erfarenheter och fördomar, istället bör vi låta möten utmana vår förståelse och utvidga vår förståelsehorisont (ibid:95-96, 99). I vårt sökande efter kunskap letar vi efter den mänskliga erfarenheten, hur världen framträder i lärarnas perspektiv (ibid:94). Vi vill ta del av deras livsvärld och genom det låta våra egna perspektiv kompletteras och tydliggöras.

³ Den senaste läroplanen infördes 2011 där betygskriterierna byttes ut mot kunskapskrav och en sexgradig betygsskala infördes. Den nya godkänt gränsen är "E", vilken ligger på samma nivå som det gamla "godkänt" gjorde. Däremot är betyget "A" på en högre nivå än det gamla "mycket väl godkänt". Den nya skalan ska vara en anpassning till den Europeiska sjugradiga skalan och vara till för att stärka betygens informationsfunktion (Samuelsson, 2012:36-37; Skolverket, 2010).

Vi har närmat oss vårt uppsatsämne med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Med det menar vi att vi ser på oss själva som medskapare i de skoldiskurser vi ingått i när vi genomfört våra intervjuer med lärare. Genom följdfrågor och tolkningar har vi ingått i processer som är med och skapar synen på skola och elever, betyg och bedömning (Bryman, 2011:37).

Inspirerade av postmodern feminism som blottlägger hur normer och strukturer konstrueras och vidareförs genom språk och handlingar (Gemzö, 2002) är vi intresserade av grundskolans krav på måluppfyllelse. Vilka normer upprätthålls genom de kunskapskrav som ställs på eleverna?

Vi har eftersträvat en helhetssyn och ett både metodiskt och teoretiskt grepp om vårt tema som medger en analys på både individ, grupp och samhällsnivå. Vi ser denna helhetsförståelse för sociala frågor och problem som en grund för ett socionomperspektiv. Vi ser tydliga paralleller mellan forskning som visar på skolans ökade individfokus (Ingestad, 2006:48) och den utveckling inom socialt arbete som beskrivs i boken *Kritiskt socialt arbete*. En utveckling mot individförklaringar och standardiserade metoder (Herz, 2012:10). Herz betonar vikten av att socialt arbete utgår ifrån en analys av såväl individuella som positionella och strukturella faktorer. Det har varit vår ambition att bidra till detta i skrivandet av vår kandidatuppsats.

3. Tidigare forskning

Skolan är en institution, livsplats och företeelse som ständigt är föremål för diskussion i både politiska och vetenskapliga sammanhang. Frågan om hur ett samhälle organiserar utbildningen av dess uppväxande generationer är nära förbunden med frågor om demokrati, jämlikhet och såväl mänsklig som ekonomisk utveckling. Synen på skolan och föreställningar om syftet med utbildning är beroende av tid och rum och färgas av normer, värderingar, människosyn samt kunskapssyn vid en viss historisk tidpunkt (Thomassen, 2007; Samuelsson, 2012:22,35).

För att systematisera vårt sökande efter tidigare forskning om skolan och betyg kopplat till elevers framtida livschanser har vi använt oss av sökord som *sortering* och *marginalisering* men också *motivation* och *relation* i kombination med *skola*, *elever* och *betyg*. Vi har koncentrerat våra sökningar till databasen Swepub för vetenskapliga texter publicerade i Sverige och databasen Social services abstracts för studier publicerade på engelska. Forskning om skolan och betygssystemet återfinns i många olika vetenskapliga discipliner. De studier vi kommer att beröra i detta forskningskapitel kommer ifrån pedagogik, sociologi, etnologi och socialt arbete. Vi har inte funnit några relevanta internationella studier, något som kan bero på att vi inte funnit rätt sökmetod. Det kan emellertid också signalera att studier av skolan ur ett maktperspektiv är en bristvara.

Inom socialt arbete är studier kring skolan ett viktigt område för att öka vår förståelse kring människors sociala och identitetsmässiga utveckling under skoltiden, men också för att förstå samhällets organisering. Vi syftar på skolans

roll för social ojämlikhet, klassklyftor och integrationsfrågor. Frågor som är väsentliga i arbetet för ett rättvisare samhälle och som därmed förtjänar sitt utrymme i forskning inom socialt arbete (Thomassen, 2007:23).

3.1 Låga betyg - en riskfaktor

Social rapport 2010 är en nationell rapport om hälsa, riskfaktorer för sociala problem och utveckling av den sociala välfärden (Socialstyrelsen, 2010:3). Det sjunde kapitlet i rapporten, skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn, visar att skolmisslyckande är den starkaste riskfaktorn för framtida ogynnsamma utfall och att, å andra sidan, frånträde av skolmisslyckanden är den starkaste skyddsfaktorn (ibid:258).

Det finns många faktorer som kan ligga bakom att en elev får låga eller ofullständigt betyg i grundskolan. Det starkaste funna sambandet är det mellan elevens betyg och föräldrars utbildningsnivå. Barn till föräldrar med hög utbildning klarar sig bättre i skolan och tenderar oftare att studera vidare. En elevs betyg har visat sig ha starka samband med elevens socioekonomiska bakgrund. Social rapport menar att en stor del av det sociala arvet reproduceras genom grundskolan. Risken för skolmisslyckande ökar avsevärt i lägre socioekonomiska klasser. Goda uppväxtvillkor, som visat sig vara en skyddsfaktor, förlorar sin skyddande kraft om personen får låga eller ofullständiga betyg i grundskolan. Rapporten visar även på starka samband mellan låga eller ofullständiga betyg från grundskolan och risken att i framtiden utveckla psykosocial problematik, oavsett elevens socioekonomiska bakgrund (ibid:258)

Avslutningsvis presenteras en generell slutsats för rapporten: "Om samhället vill förbättra framtidsutsikterna för utsatta barn är det sannolikt nödvändigt att ge dem ett kraftfullt stöd under skolgången." (Socialstyrelsen, 2010:259)

3.2 Omvärlden och skolan

Ove Sernhede är professor i socialt arbete vid Göteborgs universitet och har ägnat stor uppmärksamhet åt skolan i förorten. Mot bakgrund av en studie av ungdomars lärande utanför skolan, där han intervjuat ungdomar i ett hiphopkollektiv, pekar han på skolans oförmåga att ta till vara elevernas erfarenheter och drivkraft för att utveckla ny kunskap. Genom att erkänna den verklighet eleverna upplever, tala om deras bilder av framtiden, ta eleverna och deras frågor på allvar finns en potential för skolan att uppmuntra den kunskaps- och utvecklingsprocess som ligger eleverna nära (Sernhede, 2010:112).

"Ser vi på skolan med utgångspunkt i en strukturell analys står det klart att den reellt existerande skolan i förorten inte ger samma förutsättningar som andra skolor (...) De bristande skolprestationerna åskådliggör inte lärarnas brister. De är en effekt av samhälleliga processer utanför skolan" (Sernhede, 2009:18)

Citatet är från *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället* i vilken Sernhede (2009) skriver om den territoriella stigmatiseringen och hur den leder till ökad rasism och sociala konflikter. Fenomenet kan skådas i många storstäder i Europa där, precis som i Göteborg, "invandrartäta" förorter skiljs av från det övriga samhället. Skolan och elevernas egen självbild påverkas av marginaliseringen. Många unga från dessa bostadsområden känner sig inte tillhöra det övriga samhället. Sernhede beskriver hur de blivit en *andra klassens medborgare*. Skolan är inte längre en lika självklar ingång till samhället (Sernhede, 2009:8-11). Sernhede (2009:10) menar att förortsupploppen i Paris 2005 var ett första svar på den territoriella stigmatiseringen i Europa.

3.3 En skola för andra

Pedagogisk forskning var för oss ett givet område för att fortsätta sökandet efter studier om skolan. Inom pedagogiken har bland annat frågor om betygens betydelse, relationers betydelse för lärande, och skolans betydelse för elevers sociala utveckling studerats (se exempelvis Aspelin, 2011; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010).

Avhandlingen *En skola för andra* av Ing-Marie Parszyk (1999) undersöker minoritetslevers egna upplevelser av att vara elever i den svenska skolan, upplevelser som ger en bild av "en skola för andra" (Parszyk, 1999:240). Hon fokuserar på upplevelser av skolans sociala dimension, samspel och relationer men också förhållningssätt till bedömning av skolprestationer (ibid:254). Studierna består av observationer, enkäter och intervjuer med minoritetsungdomar och genomfördes under första halvan av 90-talet (ibid:29).

Enligt läroplanen, Lpo-94⁴ ska alla elever oavsett personliga egenskaper eller bakgrund ha lika rätt till utbildning. Avhandlingens empiriska material visar dock att jämlikhet mellan olika sociala grupper i skolan inte har uppnåtts (ibid:240). I materialet framträder upplevelser hos eleverna av att inte bli sedd på ett sätt som inkluderar kulturell bakgrund och kulturella erfarenheter. Parszyk visar att önskan om att betraktas som svensk kan leda till att elever med behov av hemspråksundervisning och svenska som andraspråk väljer bort detta. Detta är något som kan få negativa konsekvenser för lärande och självförtroende då elever inte får rätt förutsättningar att förstå instruktioner och riskerar att gå miste om faktakunskaper (Parszyk, 1999:242). Eleverna upplever att lärare och andra elever inte förstår deras specifika livsvillkor och inte visar intresse för dessa individuella och specifika erfarenheter (Ibid:77).

⁴ Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94 (skolverket, 2006)

3.4 “En skola - skilda världar”

Marianne Dovemark, forskare i pedagogik på Borås Universitet har skrivit rapporten *En skola skilda världar- Segregering på valfrihetens grund*. Syftet med Dovemarks rapport är att studera hur kunskap, identitet och kultur konstrueras och rekonstrueras av pedagoger och elever. (Dovemark, 2008:3)

I rapporten jämförs två skolor som ligger centralt belägna i samma stad med lika skolmiljö och organisering. Den ena skolan, *Granskolan*, lockade vid sitt öppnande till sig elever med hög socioekonomisk bakgrund och svenska som modersmål. En stor skillnad mellan de olika skolorna var de olika förväntningarna på elevernas prestationer. På Granskolan var förväntningarna på prestation höga och eleverna beskrivs som motiverade och ambitiösa. Den andra skolan, *Tallskolan*, beskrivs som en ”problemskola” av både de som går där, de som undervisar där samt eleverna på den andra skolan. Jämfört med Granskolan var kraven lågt satta på Tallskolan och fokus låg mer på godkänt istället för strävan efter högre betyg (Dovemark, 2008:44).

Oftast ligger fokus på individnivå när skolans problem och brister ska förklaras, men i rapporten framhålls att det är viktigt att förstå hur skolan hänger ihop med hur samhället ser ut utanför skolan. Dovemark (2008:13-14) betonar att skolan är en del av och präglas av samhället och måste uppfylla vissa bestämda funktioner. Med metoder och målsättningar som gynnar vissa barn och missgynnar andra, överför skolan en ideologi som sorterar elever till olika positioner i samhället.

3.5 Skolans sorterande funktion

Sociologisk forskning undersöker i stor utsträckning skolan som institution och dess betydelse och konsekvenser för människor och samhälle (se exempelvis Persson, 2014). I avhandlingen *Dokumenterat utanförskap* (2006) undersöker Gunilla Ingestad hur fenomen vi benämner som “skolsvårigheter” definieras och hanteras i 1990-talets skola samt hanteringen av dem som inte når målen. Fokus ligger på subjektiva upplevelser och långsiktiga effekter av det utanförskap som bedömningen i skolan kan medföra (Ibid:13). Ingestad är själv verksam som skolkurator och hon bygger sin avhandling främst på intervjuer med högstadiungdomar.

Ingestad (ibid:11) visar att medicinska förklaringsmodeller fått allt större genomslagskraft i skolan och att gränsen mellan vad som anses vara normalt eller avvikande allt mer gjorts till medicinsk expertfråga. Hon menar vidare att mätbarhet och måluppfyllelse allt mer eftersträvas i skolan och att detta bidrar till ett ökat marknadstänkande och en tendens att diskutera skolverksamhet i ekonomiska termer.

Åtgärdsprogram för elever som inte når målen är en skyldighet för skolan och var tänkta att stärka relationell förståelse men har istället lett till individfokus. Utformningen av insatser till elever som behöver extra stöd är mer beroende av skolans arbetssätt än elevens specifika situation (ibid:64).

Utbyggnaden av det svenska utbildningssystemet har inkluderat allt fler i utbildning i Sverige, parallellt med denna utveckling har nyttan av utbildning blivit allt mer oklar. Sambandet mellan utbildning och framtida livschanser har blivit allt svagare vilket leder till motivationsproblematik. Familjebakgrund och attityder får allt större betydelse för motivationen (ibid:55).

Ingestad ser ett tydligt samband mellan betyg och socioekonomisk bakgrund samt en ökad differentiering på grund av friskolor och boendesegregation. Hon menar att skolans ökade individanpassning leder till en dold sortering (ibid:117).

3.6 Villkorat medborgarskap

Ann Runfors (2003) studerar i sin avhandling hur invandrarskap formas i skolan genom fältstudier i tre grundskolor i Stockholms utkant. Hennes forskning visar att annat modersmål än svenska är ett grundläggande kriterium för att kategoriseras som "invandrabarn" (Ibid:230). Kunskaper i svenska språket görs till en avgörande grundförutsättning för integration vilket kan leda till ett villkorat medborgarskap (ibid:236). Hon problematiserar grundtanken om kompensation och utjämning som viktiga strävanden för att invandrabarn ska få samma chanser och menar att det leder till en ofrånkomlig måttstock som elever bedöms efter (Ibid:236). Måttstocken leder till generaliseringar som osynliggör eleverna som individer och gör att de istället uppmärksammas för vad de *inte* är. Runfors menar avslutningsvis att detta är ett exempel på hur social degradering går till i en välmenande skola med mål att vara till för alla (ibid:240).

3.7 Diskussion kring tidigare forskning

I ovanstående presentation av forskningsläget framträder olika bilder, exempelvis när det gäller konsekvenserna av särbehandling och inkludering. Parszyk talar till exempel om fördelarna med hemspråksundervisning medan Ingestad problematiserar särskiljandets sociala konsekvenser. Även om dessa slutsatser inte står i direkt motsättning till varandra så visar de på komplexiteten i frågor som rör hur skolan ska bli tillgänglig för alla elever och kunna ge extra stöd och kompensation åt elever med ett ofördelaktigt utgångsläge. Den tidigare forskningen visar alltså både på behovet av extrainsatta insatser åt vissa grupper men samtidigt på negativa konsekvenser för utveckling av identitet och föreställningar om den egna förmågan. Frågan blir då hur skolan skulle kunna tillgodose dessa behov med mindre mått av sortering. Dovemark menar att problem i skolan ofta undersöks med hjälp av teorier om kommunikation mellan individer eller rent (social)psykologiska teorier och sällan genom en analys av hur skolans inre arbete hänger ihop med hur samhället ser ut utanför skolan (Dovemark, 2008:13).

Den tidigare forskning vi läst och presenterat i ovanstående kapitel handlar till stor del om skolan som sorterande institution och viktig plats för samhällets reproduktion av normer och maktstrukturer. Vi ser de studier vi har tagit upp i

tidigare forskning som exempel på ett kritiskt utforskande av samhällets reproduktion av maktordningar i det svenska skolsystemet. Vi hoppas att denna kandidatuppsats kan visa på relevansen av att studera och diskutera betyg i grundskolan. En aspekt vi tycker är viktig då de studier vi funnit, som handlar om skolan som viktig institution för reproduktion av samhälleliga maktstrukturer, inte problematiserat betygssättningen i sig. Social rapport visar hur stor roll läraren kan spela för elevers betyg, vilket belyser att också relationen kan vara en intressant faktor att titta närmare på i en analys av skolan. De tidigare studier vi redogjort för här visar tillsammans en bild av ojämlika villkor i den svenska skolan. Vi kommer undersöka om lärarnas erfarenheter i vår studie speglar denna bild och i sådana fall hur vi kan förstå bakomliggande orsaker till en ojämlik skola.

4. Teoretiska utgångspunkter

Våra val av teoretiska perspektiv utgår ifrån vår socialkonstruktionistiska ansats. Den tidigare forskning vi presenterade i föregående kapitel har ökat vår förståelse för den komplexa problematik skolan står inför med ökande boendesegregation, sjunkande resultat och växande klyftor. Den svenska skolan är inte likvärdig (Dovemark, 2008). Samtidigt är det en samhällsinstitution som vi alla måste inordna oss i på grund av skolplikten (Skollag 2010:800, 7 kap 2§). För att förstå varför dagens skola är ojämlik behöver vi teorier som handlar om makt och om hur människor kategoriseras och placeras in i en rådande samhällshierarki.

Med en intersektionell förståelse av hur maktstrukturer konstrueras och samverkar kommer vi att analysera kategoriseringar som framträder i lärarnas berättelser. För att förstå lärarnas tal om betyg och relationer kommer vi att använda oss av Michael Foucaults diskursbegrepp och teori om den disciplinära makten i skolan. Vi vill också förstå vad som ligger bakom de olika villkor som framträder i intervjuerna och kommer utforska detta med hjälp av Charles Tillys teori om hur ojämlikhet består. Dessa teorier möjliggör en analys av hur skolan som institution reproducerar maktordningar men också hur vi kan förstå skolan och betygssystemets funktion för samhället. Axel Honneths erkännandeteori kompletterar vår teoretiska ram genom att den kan hjälpa oss att förstå det som händer i relationer mellan människor, i mötet i klassrummet. Vi kommer nu att redogöra för valda begrepp och teorier för att sedan avsluta kapitlet med en kritisk diskussion av vår teoretiska ram.

4.1 Intersektionell maktanalys

Enligt Paulina de los Reyes och Diana Mulinari (2005) ger ett intersektionellt perspektiv möjligheter att analysera hur makt och ojämlikhet vävs in i människors uppfattningar om klasstillhörighet, etnisk bakgrund och andra föreställda positioner genom ett ständigt pågående (åter)skapande av nya markörer för att göra skillnad och hålla isär "vi" och "dom" (de los Reyes & Mulinari, 2005:9).

Intersektionalitetsperspektivet har sin utgångspunkt i en antirasistisk kritik av den västerländska feminismens osynliggörande av maktordningar inom kategorin "kvinnor" (ibid:15). Som grund för denna teoriutveckling finns både marxistisk och poststrukturalistisk teori. Marxistisk så till vida att den ser arbetets organisering och fördelning av materiella resurser som en grund för ojämlikhet och en hierarkisk samhällsordning och poststrukturalistisk för att den strävar efter att kontextualisera maktanalyser och utforska hur över- och underordning skapas genom simultana processer (ibid:17).

Författarna menar att en intersektionell analys bör utforska förgivettaganden och underordning som konstrueras genom maktstrukturer, institutionella praktiker, normer och individuella handlingar och uppmärksamma orsakerna till de eventuella skillnader som kan finnas mellan dessa förgivet tagna kategorier (ibid:24-25).

4.2 Erkännande

I samtalen med lärarna framträdde både en drivkraft och en frustration över att vilja ge alla elever lika förutsättningar, att få alla elever att känna sig värdefulla och få dem att känna att de bidrog med något i skolan. Detta gjorde oss intresserade av varför det är viktigt att bekräfta elever och få dem att känna sig duktiga och varför det är viktigt att ha en god relation till elever.

Axel Honneths teori visar hur ömsesidigt erkännande i möten mellan människor av kött och blod hänger ihop med möjligheten till erkännande på grupp och samhällsnivå. Erkännandeteorin möjliggör en analys på flera nivåer. Vi tänker här på elevers relationer med viktiga vuxna, klass- och gruppkultur men också hur vi kan förstå vilka faktorer som får betydelse för föreställningar om elevers livschanser på en övergripande samhälllig nivå. För att förstå Honneths teori har vi använt oss av hans egna texter (1995; 2003) och Carl-Göran Heidegrens tolkning av erkännandeteorin (2009).

Honneths erkännandeteori visar att vi behöver andras erkännande för att utveckla en positiv relation till oss själva och skapa en personlig identitet (Honneth, 2003:7). Vi har även en moralisk plikt att erkänna andra. Ett uteblivet erkännande kallar Honneth för "en akt av personlig skadegörelse" (Honneth, 2003:99). Heidegren (2009:8) menar att erkännande är en omedveten social handling som leder till att människor integreras.

Det finns tre former av erkännande som alla är nödvändiga för att uppnå en positiv relation till sig själv och ett individuellt självförverkligande (Honneth 2003: 106-107).

Första formen av erkännande bekräftar individens behov som värda att tillfredsställas. Erkännandet ges i form av känslomässigt stöd i nära relationer med starka känslomässiga band (Honneth, 2003:96, 106-107). När subjekten försäkras om varandras engagemang kan en balans mellan tillgivenhet och självständighet skapas. Denna nivå av ömsesidigt erkännande skapar ett

känslomässigt självförtroende och är grunden för utveckling av andra former av erkännande (Honneth 1995:95, 107).

Den *andra formen av erkännande* visar att personen har vad som krävs för att delta i samhället, att bli betraktad som tillräknelig. Ett erkännande som en samhällsmedborgare med samma rättigheter som alla andra (Honneth, 2003:96, 106-107).

Den *tredje formen av erkännande* bekräftar individens förmågor som värdefulla i gruppen (Honneth 1995, 2003). En person kan uppnå respekt genom olika egenskaper eller handlingar som anses vara värdefulla i det samhälle eller sammanhang personen befinner sig i (Honneth 1995:128). Heidegren (2009:27-) menar att denna sociala uppskattning som vi får för våra individuella egenskaper och prestationer ger självuppskattning och egenvärde.

4.3 Diskurser och skolans disciplinära makt

En diskurs är en samling utsagor om ett visst ämne. Diskurserna bestämmer vem som kan tala om vad, var och vad som är sant. På så vis menar Foucault (1993) att kunskap och makt är nära sammanvävda. Den diskursiva praktiken ramar in vad som går att tänka och göra i en viss kontext vid en viss tidpunkt. Diskursen konstruerar fenomen och fungerar även disciplinerande, kontrollerande och exkluderande (Thomassen, 2007:137-139). Vi ser på lärarnas berättelser om betygens betydelse som en del av en betygssdiskurs och vi är intresserade av hur diskursen påverkar elever genom att den sätter ramar för vad som premieras och vad som bestraffas.

För att analysera skolan som institution och vilken funktion betygssystemet har för denna institution kommer vi att använda oss av Foucaults teori om hur institutioner upprätthåller en disciplinär makt genom kontroll och ett normaliserat system för belöning och bestraffning (Foucault, 1987:171). Disciplinen kan förstås som en relationell makt, ett slags maskineri som håller igång sig själv och upprätthålls genom att människorna i en institution internaliserar den disciplinära makten (Foucault, 1987:178). Han beskriver byggnadernas roll i institutionernas övervakning. Hur exempelvis fängelser, fabriker och sjukhus men också skolor är byggda för att underlätta en kontroll av de människor som befinner sig där. Detta genom att korridorer och uppehållsytor planerats för att fångar, arbetare och patienter men också elever ska vara fullt synliga i hela byggnaden (ibid:173). Det handlar inte om makt som någon ledande person i institutionen äger utan en tyst och spridd makt (ibid:178). De disciplinära straffen är avsedda att upprätthålla en ordning, som längden på en lektion eller hur en viss uppgift är tänkt att utföras. Foucault menar att den disciplinära makten skapar självdisciplinerade subjekt genom att spela på människors önsningar om att lyckas i livet. Detta med hjälp av att önskvärt beteende och prestation belönas.

4.4 Exploatering och möjlighetsansamling

I våra intervjuer framträder en bild av en ojämlik skola, vilket även tidigare forskning bekräftar. Med hjälp av Charles Tillys (2000) teori om hur ojämlikhet reproduceras och vidmakthålls vill vi undersöka hur betygssättning i skolan kan bidra till reproduktion av ojämlikhet.

Han använder sig av begreppen *Exploatering* och *Möjlighetsansamling* för att analysera hur reproduktionen av ojämlikhet går till. Möjlighetsansamling är när en grupp vinner tillträde till en värdefull resurs och kan kontrollera den för att stärka gruppens position. Exploatering sker med hjälp av maktkoncentrering och utestängning från värdefulla resurser (Tilly, 2000:98- 106).

I likhet med Foucault ser Tilly reproduktionen av den strukturella ordningen i samhället som beroende av institutionella praktiker, som till exempel skolan. Han använder begreppen efterlikning och anpassning för att förklara hur de marginaliserade själva reproducerar institutionens utestängande praktiker via en slags acceptans av premisserna för maktstrukturerna (Tilly, 2000:107-110). Tilly söker förklaringar till skillnader mellan grupper, som klassklyftor och olika etablering på arbetsmarknaden, utanför identiteter eller materiella villkor. De los Reyes och Mulinari (2005:39) menar att Tillys teori ger verktyg för att analysera hur det ständiga (åter)skapandet av strukturella maktrelationer tar sig uttryck i institutionella praktiker. De knyter därmed Tilly till en intersektionell teoritradition.

4.5 Teoridiskussion

På grund av uppsatsens omfattning skulle valet av vår teoretiska ram kunna kritiserars för att vara för omfattande och skapa en splittrad bild snarare än en fyllig. För att uppnå en analys av olika nivåer har vi valt ut teorier som kompletterar och förstärker varandra. Vår uppsats har en socialkonstruktivistisk prägel. Att rikta fokus mot sociala konstruktioner kritiserars ibland för att relativisera verkligheten (Thomassen, 2007:205) vilket i vårt fall skulle vara att implicera att problemen med bristande kunskapsnivåer i skolan endast existerar i språket. Vi anser att det är viktigt att studera hur sociala konstruktioner görs för att det formar hur vi upplever världen och för att inte dessa problem ska tas för givna som naturliga och oföränderliga.

Att använda Foucaults teori kan kritiserars för att den bygger på det franska skolsystemet på 1960-talet, vilket på många sätt skiljer sig från dagens svenska skola. Vi anser dock att skolan är uppbyggd kring samma strukturer och maktpositioner, bara att de är mindre synliga i det svenska skolsystemet. Det är en viktig del av Foucaults analys att institutionens osynliga och subtila metoder är centrala för bibehållandet av makten och möjligheten att få människor att acceptera den. Frånvaro av direkt synliga straffmetoder behöver inte betyda att skolan inte längre disciplinerar elever.

Gita Mehrotra (2010) menar att ambitionen att synliggöra hur olika maktordningar samverkar kan leda till förenklade tolkningar och beskrivningar av dessa kategorier, som kön, klass och etnicitet/"ras"⁵, alltså en slags fixering som kan bidra till en förståelse av dessa kategorier som beständiga och väl avgränsade. Intersektionalitetsbegreppet kan då bli ett bekvämt sätt att hävda att man tagit hänsyn till "alla" maktperspektiv och på samma gång rekonstruera en bild av dessa olika maktordningar som tydligt avgränsade och oföränderliga. Denna uppsats är formad av en intersektionell förståelse av hur olika maktordningar samverkar, alltså hur exempelvis kön, klass, etnicitet/"ras" och sexualitet skapas och skapar varandra. I lärarnas berättelser framträdde främst klass och etnicitet/"ras" som strukturella faktorer för skolsvårigheter. Vi använder en intersektionell förståelse för hur sortering och särhållande av olika kategorier konstrueras som något naturligt och hur de processerna påverkar varandra. Boendesegregationen påverkar skolans förutsättningar genom en koncentrerad av elever från vissa samhällsklasser och viss etnisk bakgrund. Skolan påverkas på så vis tydligt av strukturer som har att göra med klass och etnicitet/"ras" (Andersson, Bråmås & Hogdal, 2010).

5. Metod

Vi är två socionomstudenter som tillsammans har skrivit denna uppsats. Vår uppsatsprocess startade för två år sedan, under tredje terminen på Socionomprogrammet när vi skrev B-uppsats. Vi har samarbetat i många skolarbeten därefter och ofta diskuterat frågor kopplade till den svenska skolan, ojämlikhet, ungdomars delaktighet i samhället etc.

Under intervjuerna har vi båda varit delaktiga och ställt frågor för att ge oss båda tid att ta in intervjupersonens berättelse och ställa följdfrågor men även för att den kunskap som skapas i intervjuerna är mycket beroende på vilka som deltar (Kvale & Brinkmann, 2009:322) och vi tyckte det var viktigt att ha med bådass avtryck i samspel med den tredje parten. Vi har tillsammans producerat all den text som finns i uppsatsen.

5.1 Kvalitativ metod

Vi har använt oss av en kvalitativ metod men tagit del av, och haft stor nytta av, resultat från kvantitativ forskning för att förstå vidden och omfattningen av fenomen kopplade till grundskola, betygssättning och framtida livschanser. Den skarpa uppdelning mellan kvalitativa och kvantitativa metoder som länge dominerat även inom samhällsvetenskaplig forskning ifrågasätts allt mer (Bryman, 2011, Thomassen, 2007). En utgångspunkt för vår uppsats är att vi vill

⁵ Vi använder oss av *Etnicitet/"ras"*. de los Reyes och Molina menar att etnicitetsbegreppet riskerar att osynliggöra den historiska och nuvarande maktordning som rasismen utgör. Deras rasbegrepp syftar alltså på ickebiologiska raser för att synliggöra rasifiering vilket etnicitetsbegreppets luddighet riskerar att osynliggöra.

problematisera den högre värdering av kvantifierbar och mätbar kunskap som denna dikotomi länge burit på och som vi i denna studie ser tydliga spår av i den svenska grundskolan.

Vår uppsats utgår ifrån en hermeneutisk förståelse av hur vi får ny kunskap. Vi har studerat ett kontextuellt fenomen, mänsklig interaktion därför är maktstrukturer och de unika erfarenheterna viktiga (Kvale & Brinkmann, 2009:326). Att använda oss av en kvantitativ metod, med enkäter med färdigformulerade frågor skulle inte ge oss möjligheten att med öppna frågor följa lärarnas berättelse, undersöka hur intervjupersonerna tolkar våra frågor, hur de reflekterar kring våra formuleringar samt ställa följdfrågor kring hur de formulerar och beskriver sina erfarenheter, vilket är nödvändigt för vårt val av analysmetod.

De observationer vi gjort av till exempel skolans fysiska miljö och elever vi mött när vi befunnit oss i skolan för att göra intervjun har bidragit till helhetsförståelsen av intervjuerna, en känsla för sammanhanget på olika skolor. Vi övervägde att göra en diskursanalys av styrdokument, läroplan och andra texter om skolan men valde bort detta då uppsatsens syfte är att undersöka hur det som sker i skolan beskrivs av de som deltar i skolans praktik snarare än hur denna praktik är tänkt att vara.

Den kvalitativa metodens brister

Den kvalitativa metoden har kritiserats för att lägga allt för mycket fokus på individen utan att se den sociala interaktion denne ingår i (Kvale & Brinkmann, 2009:314). För oss är den sociala kontexten en självklar del i uppsatsen, vi ser intervjupersonerna som delar av en helhet och uppsatsens syfte är att förstå dem utifrån sin kontext.

Att faktiska handlingar blir bortprioriterade till förmån för tankar och upplevelser av handlingar har också kritiserats (Kvale & Brinkmann, 2009:314). Personens upplevelse av handlingen och den faktiska handlingen behöver inte vara samma sak. Vi hade kunnat använda oss mer av observationer i vår uppsats men vårt fokus ligger på att undersöka hur språket konstruerar föreställningar om en verklighet för att dessa föreställningar i sin tur har en konkret betydelse för verkligheten (Payne, 2008, 97-98).

En uppfattning om kvalitativ metod är att kunskapen som produceras är irrelevant som objektiv vetenskap betraktad (Kvale & Brinkmann, 2009:314). Vi anser att denna uppfattning kan kopplas till det kvantifierbara kunskapsidealet. Att problematisera detta ideal är, som ovan nämnts, en del av vår uppsats.

Ansats

Vi har en hermeneutisk förståelse som här innebär att vår förförståelse och teoretiska ram påverkas av empirin och empirin påverkas av vår förförståelse och

teoretiska ram (Thomassen, 2007:181). Vi ser vår förförståelse som en hjälp med vilken vi kan reflektera kring materialet och genom ett samtal med empirin få ny kunskap (Thomassen, 2007:195).

Vi har varken låtit det empiriska materialet helt styra val under forskningsprocessen eller utgått från förbestämda teorier. Vi har under hela processen inspirerats och präglats av teoretiska utgångspunkter och dessa har påverkat och påverkats av de berättelser som skapats i samtalen med våra intervjupersoner. Vår ansats blir således abduktiv, en kombination av deduktiv och induktiv ansats (Larsson, 2005:21-23).

5.2 Urval

Vi fann Göteborg med dess boendesegregation som en speciellt intressant plats att genomföra studien på och har därför valt att hålla oss i och kring Göteborgsområdet. Frågan om privat eller kommunal styrning är en viktig fråga för forskning om skolans ojämlikhet. För att avgränsa oss och inte rikta fokus på en jämförelse mellan de båda formerna valde vi att enbart kontakta kommunala grundskolor. Kommunal skola är den vanligaste skolformen och i Göteborgs Stad finns det fyrtiosju kommunala grundskolor som har årskurs nio.

Det fria skolvalet har påverkat förutsättningarna för både de kommunala och privata skolorna genom större rörlighet bland eleverna, vilket enligt skolverket troligen bidragit till minskad likvärdighet genom ökad skolsegregation och större resultatskillnader (skolverket.se, 140408). Detta är ett skäl till att vi vill ha en blandning mellan innerstads och förortsskolor, skolor med olika demografisk sammansättning i elevunderlaget och olika upptagningsområden. Fördelen med att ha skolor både från innerstaden och från förorten är att det ger en mer nyanserad bild av skolan i Göteborg.

Urval, samtycke och bortfall

Vi skickade mail till alla kommunala skolor som hade årskurs nio i Göteborg. Intervjupersonerna kontaktades genom Göteborgs Stad söktjänst: *Hitta grundskolor*. Ett mail skickades till den kontaktadress som uppgavs, vilken ofta tillhörde rektorer och skolexpedition. Att inte ha möjlighet till direktkontakt med lärare försvårade vårt sökande efter intervjupersoner. Vi var tvungna att förlita oss på att rektorerna och administratörerna vidarebefordrade vårt mail och kunde inte göra mycket för att försäkra oss om att så hade skett.

Utskicken genererade ett spontant svar från en lärare och åtta svar från rektorer eller administratörerna som svarade att de vidarebefordrat brevet till berörda lärare. Vi valde då att skicka mailet till ytterligare tio skolor som låg i en närliggande kommun till Göteborg. Detta genererade ett spontant svar från en lärare. Nästa steg blev att besöka de skolor från vilka vi fått svar att mailet

vidarebefordrats. Detta ledde till att en av de lärare vi mötte anmälde sitt intresse att vara med i studien. När inga fler svar kom valde vi att kontakta tre specifika lärare vi fått numret till på en av de skolorna där vårt mail vidarebefordrats. En av dessa lärare valde att ställa upp. När vi, trots flera påminnelser, inte fick fler svar valde vi på grund av tidsbrist att arbeta vidare med materialet från dessa fyra intervjuer. Detta trots tidigare önskemål om minst sex intervjupersoner.

Det var av intresse att få en spridning bland skolorna där våra intervjupersoner arbetar för att säkerställa ett stort mått av variation (Bryman, 2011:350). Det är dock omöjligt att välja ut skolor som tillsammans ska representera hela spannet av de olika förutsättningar och yttre faktorer som påverkar en specifik skola. Spridningen bland eleverna när det gäller klassbakgrund och etnicitet/"ras", vilka resultat eleverna uppnår och deras studiemotivation är exempel på sådana faktorer. Vi är till exempel inte insatta i vilket rykte och position olika skolor har, utan var mer intresserade av den geografiska spridningen och att få in intervjupersoner från skolor som låg i olika socioekonomiskt starka områden.

De lärare som ställt upp har i stor utsträckning gett en bild av en pressad arbetssituation. Vikten av samarbete med andra professioner och universitetet har lyfts fram som betydelsefulla för deras val att tacka ja till vår förfrågan att delta i intervjun. Extra pressade lärare kan ha valt bort att medverka. Vi var tydliga med att intervjuerna skulle handla om betygssättningen, vilket kan ha påverkat vilka som valde att tacka ja. En intervjuperson valde att medverka efter att vi fått numret av en bekant till denne lärare, vilket intervjupersonen fick veta. Lojalitetsaspekter kan ha påverkat personens val att medverka.

5.3 Kort presentation av skolorna där lärarna undervisar

Områdena skolorna ligger i och vilka elever som går på skolan är brett varierande mellan övervägande elever med två svenskfödda föräldrar till övervägande elever med utlandsfödda föräldrar och annat modersmål än svenska. Skolorna ligger i olika delar av staden som skiljer sig åt vad gäller socioekonomiska förhållanden. Intervjupersonerna är i blandade åldrar och de har varit verksamma lärare mellan 10-35 år. Deras uttalade inställning till betyg var varierade, vilket också gav ytterligare dimensioner till analysen. Nedan följer en kort presentation av lärarna och de skolor där de undervisar. Namnen som används är fingerade.

Mia undervisar på en skola i utkanten av Göteborg. Här går främst barn från socioekonomiskt starka familjer. Endast ett fåtal utlandsfödda elever och ytterligare ett tiotal med utlandsfödda föräldrar.

Gunilla undervisar på en skola i centrala Göteborg. En eftertraktad skola dit främst elever från övre medelklassområden söker sig.

Jonas undervisar på en skola i en förort till Göteborg. Här går främst utlandsfödda elever eller elever med utlandsfödda föräldrar, många är nyanlända. Skolan ligger

i ett socioekonomiskt svagare område.

Mikael undervisar på en skola i en angränsande kommun med blandat upptagningsområde, dels elever ifrån ett medelklassområde, dels ifrån ett socioekonomiskt svagt område. Här går en blandning av elever med svenskfödda och utlandsfödda föräldrar.

5.4 Tillvägagångssätt

Ett stort ansvar för att genomföra en intervju av hög kvalitet ligger på intervjuaren, vilket kräver övning och förberedelser (Kvale & Brinkmann, 2009:98; Gilham, 2008:54). Vi använde oss av intervjuer under skrivandet av ett tidigare vetenskapligt arbete och ser denna uppsats som en vidareutveckling av de kunskaper vi erhöll då. Vi har även övat oss på att intervjua varsin student med olika intervjuguider i samband med uppsatsskrivandet. Dessa erfarenheter gav oss möjlighet att skapa en vana, ett lugn i intervjusituationen och en större säkerhet kring intervjuprocessen.

Vi valde att ha en intervjuguide för att försäkra oss om att vi skulle kunna hålla vårt syfte och frågor i åtanke under intervjuerna. Detta var också en förutsättning för att vi skulle kunna vara följsamma och plocka upp teman genom följdfrågor utan att tappa bort väsentliga moment i intervjuerna. Detta tillvägagångssätt har gjort att ordningen på frågorna har varierat för att följa intervjupersonens berättelse och undvika att avbryta tankegångar hos dem. Vår intervjuguide beskrev i stort vilka ämnen som skulle täckas i intervjuerna och gav förslag på hur vi kunde formulera frågorna (Kvale & Brinkmann, 2009:146).

Konstruktion av intervjuguide

Vi började med att föreställa oss att vi satt i ett rum med lärare. Vilka frågor vill vi ställa till dessa lärare? Till en början blev dokumentet fullt av frågor baserade på vår nyfikenhet, förförståelse och vad vi hade läst om ämnet, vår tysta kunskap (Thomassen, 2007:28-29). Därefter gick vi igenom frågorna, kontrollerade så de inte var ledande eller oklara. Frågor som bedömdes inte kunna bidra till att uppfylla vårt syfte togs bort. Pilotintervjuer genomfördes med en verksam socionom, en student vid arbetsvetarprogrammet samt en adjunkt på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet som tidigare undervisat i högstadiet. Dessa pilotintervjuer var en tillgång för en givande diskussion om våra forsknings- och intervjufrågor och hjälpte oss ytterligare att identifiera otydliga eller ledande frågor och värderande ord. De gav oss en god kännedom om vår intervjuguide och en större trygghet i intervjusituationen som tillät oss att fokusera på lärarnas berättelse och inte våra frågor när vi väl intervjuade dem.

Slutligen hade vi en intervjuguide med 15 frågor, blandat stora, öppna och mer specifika frågor. Ordningen på frågorna varierades, som nämnts ovan, i de olika intervjuerna men vid varje intervju såg vi till att börja enkelt med praktiska och

organisatoriska frågor och sluta med en fråga om vad som gjorde dem nöjda i sitt yrke för att avsluta i en friare reflektion kring subjektiva erfarenheter av lärarrollens positiva sidor.

Genomförande av intervjuer och en påbörjad analysprocess av empirin

Vi skickade ut ett brev med sammanfattad information om syftet med studien (se bilaga 1). Detta för att skapa en trygghet för informanterna och förbereda dem för vad intervjuerna skulle beröra. Samtliga lärare valde att genomföra intervjuerna i avskilda lokaler på sina respektive skolor. Vi eftersträvade en vardaglig och avslappnad stämning i intervjuerna, något som kan vara extra viktigt för att intervjupersoner ska bli bekväma med att dela med sig av sina personliga erfarenheter och tankar, och inte främst svara som myndighetspersoner eller representanter för en institution (Kvale & Brinkmann, 2009:169). Att samtliga valde att genomföra intervjun på sin respektive skola kan vi endast spekulera i. Det kan ha varit av tidsskäl, att de blev intervjuade under skoltid och det tog minst tid för dem om vi kom till den plats där de redan var. Det kan också ha varit för att det skulle kunna innebära en viss trygghet att befinna sig i miljöer de är vana vid.

Vi inledde varje intervju med en *orientering* där vi tog upp ändamålet med intervjun och syftet med att den spelades in och att de skulle vara helt anonyma i uppsatsen. (Kvale & Brinkmann, 2009:144). Vi upplevde att samtliga intervjupersoner uppskattade och tog tillvara på tillfället att dela med sig av sina erfarenheter. Vi upplevde en ömsesidig respekt och förståelse i mötet med lärarna samt att de kände sig bekväma att tala fritt med oss. Intervjuerna tog mellan 40 minuter till 1 timma, något vi anpassade beroende på hur mycket tid läraren hade. Varje intervju avslutades med en fråga om läraren hade något att tillägga för att ge dem möjlighet att ta upp eventuella funderingar som väckts under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009:145). Efter intervjun, när bandspelaren var avstängd, tackade vi dem för deras medverkan och frågade om vi kunde kontakta dem vid frågor samt om de ville ta del av uppsatsen när den var klar. Vi småpratade om tankar och känslor som väckts. Denna typ av *uppföljning* var för att säkerställa att läraren tyckte att intervjun kändes bra (Kvale & Brinkmann, 2009:144). Alla lärare gav oss responsen att de tyckte det varit en intressant intervju.

Det finns många olika intervjuformer och vilken som används avgörs av syftet med forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009:163-176). För att i enlighet med vårt syfte kunna undersöka hur betygens mening och konsekvenser konstrueras i lärarnas berättelser behöver vi förståelse för intervjupersonernas egna tankar och reflektioner. Men också hur de beskriver sin kontext (Payne, 2008:97-98). Vi betraktar oss själva som medskapare i berättelsen genom hur vi ställde frågor, genom uppmuntrande nickningar, leenden och genom tystnad för att skapa betänketid och möjlighet för lärarna att komma med nya vändningar och inflikningar (Kvale & Brinkmann, 2009:151,171). Vi utformade vår intervjuguide så att våra frågor skulle vara öppna för lärarnas spontana reflektioner och berättelser om sina erfarenheter. Vi upplevde under och efter intervjuerna att

lärarnas svar på våra frågor spontant antog en narrativ form och att de olika intervjuerna tillsammans bildade en större berättelse.

5.5 Intervjukvalitet

Då vårt empiriska material blev begränsat till fyra intervjuer och då vi är ovana intervjuare har vi lagt extra stor vikt vid att säkerställa intervjuernas kvalitet. Vi kommer nu föra en diskussion kring intervjuernas kvalitet utifrån Steinar Kvaales & Svend Brinkmanns (2009:180) kvalitetskriterier för halvstrukturerade intervjuer:

Första kriteriet gäller *omfattningen av spontana, rika, relevanta och specifika svar*. Intervjuerna skilde sig åt. Delvis beroende på att lärarna hade olika mycket tid, men även deras sätt att formulera sig och givetvis vår förmåga att anpassa våra följdfrågor och intervjustil efter deras personliga stil. Vid ett fåtal gånger kom intervjupersonerna in på den mer administrativa sidan av betygsättningen, vilket vi försökte undvika genom att återigen betona att det var intervjupersonens upplevelser vi var intresserade av. Vi upplevde att svaren till stor del var rika och relevanta och att lärarna förstod våra frågor och svarade engagerat.

Andra kriteriet gäller *omfattningen av kortare intervjufrågor och längre svar*. En genomarbetad intervjuguide, med flera pilotintervjuer, möjliggjorde intervjufrågor som var korta och koncisa. Vi ville med detta undgå att ställa många, långa frågor och följdfrågor för att förklara vad vi ville att lärarna skulle berätta om, något som kan ta fokus från lärarens tolkning och spontana reflektioner. Vi upplevde att frågorna tolkades av lärarna som vi tänkt och att de öppnade upp för lärarnas egna berättelser.

Tredje kriteriet gäller *uppföljning av svar och klargörande av meningen under intervjun*. Vi har varit noga med att återge vår tolkning av deras utsagor för att ge utrymme för dem att förtydliga sin mening men också ställt direkta kontrollfrågor om vi känt oss osäkra på vad de menade med något de sa. Vi har följt upp och klargjort svaren i den mån tidsramen tillåtit. Det fanns mycket vi hade velat gå in djupare på. Vi har dock eftersträvat en balans mellan att följa vårt syfte och frågeställningar och en följsamhet efter de berättelser de har velat dela med sig av.

Det fjärde kriteriet gäller huruvida *intervjun är självkommunicerande*. De bilder som framkommer av de olika samtalen är både samstämmiga och ibland motsägande. Många erfarenheter och reflektioner har visat tydliga likheter mellan intervjuerna. Tillsammans ger de en nyanserad bild av skolan, relationer och betygsättning som varit en god grund för tolkning och analys. Intervjuerna är alla en slags berättelser i sig som utöver bilder av skolans konkreta verklighet förmedlar en känsla av hur lärarna upplever sitt dagliga arbete. Under intervjuerna upplevde vi att lärarna ville släppa in oss och göra sig förstådda, förklara och sätta saker i sitt sammanhang, något som bidrog till att skapa självkommunicerande intervjuer.

5.6 Analysmetod

Analysprocessen började i våra första formuleringar kring ämnet vi ville undersöka. Redan då handlade det om relationer i skolan, institutionens makt i form av betygssättning och elevers livschanser efter grundskolan och senare i livet. Analysprocessen har sedan fortsatt i hela uppsatsarbetet. Vi kommer nu att presentera hur analysen av empirin gick till.

Vi har genomfört av en tematisk analys inspirerad av hermeneutisk tolkning och narrativ metod, något som grundar sig på en vilja att undvika att kategorisera och hålla isär saker som egentligen hänger ihop. Att tematisera och kategorisera kvalitativa intervjuer kan ske på bekostnad av förståelse för kontexten (Bryman, 2011: 426). Inspirationen från den narrativa analysen handlar för oss om en strävan efter att rikta fokus mot språket och meningen i en text och de berättelser som kommer fram i en kvalitativ intervju (Kvale & Brinkmann, 2009:240). Vi har eftersträvat en balans mellan att lyfta fram det som framträtt som särskilt viktigt för lärarna i deras erfarenheter och de frågor vi velat ställa till intervjumaterialet utifrån valda teoretiska perspektiv. Lärarnas berättelser har varit en viktig vägledning i hela tolkningsprocessen men processen har också präglats av de teoretiska perspektiv och den maktkritiska ansats som varit vår utgångspunkt.

De teman vi har använt för att strukturera empirin följer våra forskningsfrågor. Det första rör lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat, här har vi samlat berättelser kring deras syn på relation och hur de beskriver betygens fördelar och nackdelar. Därefter följer hur betygens betydelse för elevernas framtid tillskrivs betydelse. Det sista temat handlar om vilka orsaker till en ojämlig skola som framträder i lärarnas berättelse och hur vi kan förstå varför ojämligheten består.

Vi ser inte på våra teman som delar skilda från varandra utan de bildar en helhet som i sig skapar en berättelse. För att organisera lärarnas uttalanden har vi lyssnat efter dessa teman och frågat oss: När de talar om betygen, vad gör de för kopplingar och tolkningar? I vilken inramning presenterar de sina berättelser för oss? Hur hänger dessa tre teman ihop för lärarna? Vad engagerar dem och vad gör dem frustrerade?

En kritik mot vårt val av analysmetod skulle kunna vara att vår tolkning leder till ett klipp och klistrande som tar utsagor ur sitt ursprungliga sammanhang och placerar det i en av oss konstruerad logik (Bryman, 2011:368). Thomassen (2007) bemöter detta när hon påpekar att det förflutna i sig saknar struktur, det är alltid historieskrivaren eller berättaren som skapar mening genom att sortera, tolka och presentera valda delar i en begriplig ordningsföljd (Thomassen, 2007:66-67). Psykoanalytikern Stephen Frosh menar, enligt Kvale & Brinkmann (2009:243), att människors berättelser om erfarenheter och upplevelser sällan är sammanhållna och logiska. Präglade av sociala diskurser och maktlojaliteter skapar vi motsägelsefulla och fragmenterade berättelser. I analysen har vi eftersträvat en pendling mellan helhet och del som kännetecknar en hermeneutisk

tolkning. En pendling mellan att fånga meningen i sammanhanget men också titta närmare på hur språket konstruerar de fenomen vi studerar.

5.7 Forskningsetiska frågor

De etiska riktlinjer vi haft i åtanke under arbetet med uppsatsen är *frivillighet, integritet, konfidentialitet, anonymitet, informantens rätt att hoppa av, samtyckeskrav* samt att *materialet endast ska användas för ändamålet*, som i detta fall är vår kandidatuppsats (Bryman, 2011:126-140). Vi har transkriberat samtliga intervjuer i sin helhet och kommer att raderat ljudfilerna när uppsatsen examinerats. Samtliga informanter har informerats om riktlinjerna och vår hantering av intervjumaterialet. Förutom att vi har tagit bort utfyllnadsord som inte har någon betydelse för innehållet har vi med hänsyn till konfidentialitetsprincipen bytt ut enstaka ord i citaten för att utsagor inte ska kunna kopplas till en viss skola eller lärare. För att bevara lärarnas anonymitet har vi gett den fingerade namn (Kvale & Brinkmann, 2009:203-).

I våra intervjuer möter vi människor ansikte mot ansikte Det krävs en etisk reflektion över villkoren i möten mellan subjekt (Andersson & Swärd, 2008:236-237). Mötena med lärarna blir *asymmetriska* genom att vi bestämmer frågorna och kan stimulera eller begränsa berättandet (Andersson & Swärd, 2008:237-239). Skolan står i centrum för debatt och får ta emot mycket kritik och negativ publicitet. Bland annat i och med de problem som uppmärksammats i rapporter som PISA 2012 men också för att skolfrågan blivit en av de största frågorna inför riksdagsvalet 2014. Det så kallade *Grindvakt fenomenet* kan ha påverkat vilka som fick vårt brev och sedan valde att delta. Ordet grindvakt syftar på den ingång en forskare har till sina informanter, i vårt fall skolans ledning eller administratörer. Lärare och skolledning kan ha varit intresserade av våra syften och motiv, hur skolan skulle framställas och om uppsatsen kommer att gynna organisationen (Bryman, 2011:142-146).

Genom det problemfokus som just nu riktas mot skolan och den stora arbetsbelastning som utmärker lärares arbetsituation kan lärare anses vara en arbetskår under stor press. Vi är inte ute efter att peka ut lärares enskilda brister. Vi intervjuar lärare för att vi utifrån enskilda individers berättelser vill synliggöra institutionens praktik. Lärarna är bärare av ett system och vi bärare av ett annat system, präglade av strukturer från skola och universitet (Andersson & Swärd, 2008:244-246). Vi kommer utifrån och tittar på en verksamhet som lärarna befinner sig inom. Vi står inte utanför meningsskapande processen om skolan, våra frågor och tolkningar är med och konstruerar skoldiskursen. För att kunna studera den ojämlika skolan har vi själva varit deltagare i en kategoriserande process genom att prata om olika grupper av elever. Konstruktionen av schablonbilder som normalt- onormalt, outsider-insider skapar föreställningar som sannolikt påverkar oss som forskande studenter och dem vi studerar (ibid:243). Vi har makten att benämna och kategorisera i vår uppsats och det är möjligt att lärarna (eller elever) inte kommer att känna igen sig i hur de benämns (ibid:241-242).

I uppsatsen använder vi oss av lärarnas utsagor och lärarnas orsaksförklaringar. Andersson & Swärd (2008:246-247) skriver om den dubbla hermeneutiken, om hur verkligheten i dessa sammanhang blir tolkad två gånger. Den verklighet som vi undersöker har lärarna redan tolkat. Det är lärarna som sätter betyg och det är deras uppgift att lära ut, vilket påverkar deras svar.

När mötet med lärarna skulle bli text fick vi i författandet av texten ta ställning till vad som skulle lyftas fram och vad som skulle citeras (ibid:247- 248). Att ständigt ifrågasätta det vi tyckte var uppenbart har varit en process genom hela uppsatsarbetet och vi har många gånger haft nytta av att vara två uppsatsförfattare som kunnat ifrågasätta varandras tolkningar.

5.8 Kvalitetsdiskussion

Det finns olika traditioner när det kommer till att metodiskt kunna granska kvalitén i ett vetenskapligt arbete och synen på hur kvalitén kan säkerställas skiljer sig åt. Tre centrala begrepp för bedömning av samhällsvetenskaplig forskning är reliabilitet (tillförlitlighet), validitet (giltighet) och replikerbarhet (Bryman, 2011:49). De härstammar från kvantitativ forskning och förespråkas av många kvalitativa forskare i former med mindre fokus på kvantitativ mätning. Andra har riktat kritik mot de ursprungliga antaganden om mätbarhet och positivistisk syn på kunskap som de kommer ur. Som ett exempel på det senare presenterar Bryman (2011:357) Lucy Yardleys (2000) fyra kvalitetskriterier; *sensitivitet för kontexten, engagemang och strikthet, tydlighet och sammanhang, effekt och betydelse*. Vi kommer nu föra en diskussion kring uppsatsens kvalitét utifrån dessa fyra kriterier.

Sensitivitet när det gäller kontexten

“Sensitivitet gäller inte enbart den sociala miljö där forskningen utförs utan även potentiellt relevanta teoretiska ståndpunkter och etiska frågeställningar.” (Bryman 2011:357). Våra egna erfarenheter från skolgången och betygsättning har gett oss en grundförståelse för den sociala miljö vi undersökt. Vi har satt oss in i olika diskurser om skolan ur olika synvinklar. Vi har läst kurslitteratur för blivande lärare, fört diskussioner med lärare och grundskoleelever i vår egen bekantskapskrets, satt oss in i den mediala diskussionen kring skolan men främst försökt tillägna oss hur forskningsfältet problematiserar och studerar skolan. Vi är medvetna om begränsningarna i vilka slutsatser som kan dras av det vi kommer fram till, men mot bakgrund av det vi läst i tidigare forskning har vikten av helhetsförståelse för skolans problem blivit synlig för oss. Denna ambition kan vara på bekostnad av analytiskt djup i vissa situationer, men det är ett medvetet val vi gjort med förhoppning om att uppsatsen kan öppna upp för framtida fördjupning i de områden som lämnas utforskade.

Engagemang och strikthet

“Ett gediget engagemang i forskningstemat, nödvändiga färdigheter och noggrann insamling och analys av data.”(Bryman 2011:357). Valet av uppsatsämne utgår ifrån en övertygelse om skolfrågornas betydelse för ett socialt hållbart samhälle. Vad gäller striktheten i intervjuprocessen, där vårt empiriska material skapats, så var våra förberedelser av stor vikt. Då vi genomfört fyra intervjuer var intervjukvaliteten högt prioriterad för att möjliggöra en gedigen analys. För utförligare redogörelse se analysmetod.

Tydlighet och sammanhang

“Forskningsmetoderna ska vara tydligt specificerade, argumenten ska vara klart uttryckta och förhållningssättet ska vara reflekterande eller reflexivt.” (Bryman 2011:357). Att skapa en helhetsförståelse för ämnet och kontexten för våra forskningsfrågor har inneburit en utmaning i att presentera våra tankar, metodval och tillvägagångssätt på ett tydligt och sammanhängande sätt som gör våra resultat tillgängliga för läsaren. Vårt sätt att lösa detta har varit en strävan efter transparens och öppenhet med uppsatsprocessen och vår förförståelse. Vi har eftersträvat en reflexiv och självkritisk hållning för att uppmärksamma oss på våra förgivetta taganden och öppna upp för ny kunskap.

Effekt och betydelse

“Vikten av att få en effekt på och betydelse för teorin, för praktiker och för den samhällssfär där forskningen genomförs.” (Bryman 2011:357). Målet med forskning som bedrivs inom det socialvetenskapliga fältet bör vara att möjliggöra samhällsförbättring genom ny tillförlitlig kunskap (Andersson & Swärd, 2008:237). Social rapport visar att den starkaste påverkansfaktorn när det gäller ungas framtida livschanser går att finna i elevers slutbetyg i grundskolan. Låga slutbetyg i grundskolan är starkt kopplat till senare ogynnsam utveckling (Socialstyrelsen, 2010). Lösningar på de problem i skolan som framträder i vår bakgrund och tidigare forskning är en knäckfråga om vi ska kunna skapa ett mer socialt hållbart Göteborg och Sverige. Vi kommer avsluta uppsatsen med reflektioner kring den möjliga effekt och betydelse våra resultat kan bidra med till det sociala arbetet.

6. Resultat och analys

I detta avsnitt kommer vi att presentera studiens resultat tillsammans med vår analys. I analysen redogör vi för vår tolkning och förståelse av lärarnas berättelser utifrån studiens teoretiska ramar. Vi kommer också att återknyta till tidigare forskning för att relatera våra resultat till det aktuella forskningsläget.

Vi vill återigen påminna om att de teman vi har använt för att strukturera empirin följer våra forskningsfrågor. Det första rör lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat, här har vi samlat berättelser kring deras syn på relation och hur de beskriver betygens fördelar och nackdelar. Därefter följer hur betygens betydelse för elevernas framtid tillskrivs betydelse i lärarnas berättelse. Det sista temat handlar om vilka orsaker till en ojämlig skola som framträder i lärarnas berättelse och hur vi kan förstå varför ojämligheten består.

Valda teman ska inte uppfattas som tydligt avgränsade utan snarare överlappande delar av en helhet. Det är den sammanflätade berättelsen utifrån våra valda teman som har styrt urvalet och alltså inte en redovisning med syfte att representera alla röster lika. Vi har valt att presentera vissa citat i sin helhet, medan vi i andra fall beskriver vår upplevelse av samtalen med lärarna mer översiktligt. Vissa ord i citaten har vi kursiverat för att uppmärksamma läsaren på de delar vi vill lyfta fram för vår analys.

6.1 Lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers resultat

Vi vill undersöka skolinstitutionen ur ett maktkritiskt perspektiv. Skolgången är obligatorisk och ställer krav på anpassning vad gäller praktiska aspekter som till exempel passande av tider men också krav på att elever ska uppfylla vissa mål för att kunna gå vidare i sin skolgång. Eftersom debatten så starkt kretsar kring betyg och mätning av prestationer som lösning på sjunkande resultat har betygen framstått som en viktig ingång för att maktkritiskt granska skolan. Fokus på mätbara resultat i skolan gör oss intresserade av att undersöka hur lärarna förhåller sig till denna diskurs. Vi vill också ta reda på hur lärarna ser på relationen, något som vi vill undersöka som en möjlig potential i arbetet med att förbättra skolans sjunkande resultat.

I det här avsnittet presenteras resultatet av vår första frågeställning. Vi kommer börja med att presentera lärarnas syn på betydelsen av att ha en god relation till sina elever för att sedan titta närmare på hur de pratar om betygens betydelse för elevers lärande och resultat. Vi menar inte att betygssättning och goda relationer mellan lärare och elever står i motsättning till varandra. Det förefaller dock som ett rimligt antagande att ett ökat fokus på mätbara kunskaper och administration kan ge mindre utrymme för lärare att utveckla goda relationer till elever.

Relationen - en grundförutsättning för framgång i skolan

“Det värsta som kan hända är att eleven ser mig som en myndighet, de måste se personen först.--) Jag tror att om man lär känna en person så är det mycket lättare att samarbeta helt enkelt. Den mänskliga faktorn är inte allt, men grunden till allt.“ Mikael

Mikael uttrycker att relationen är en förutsättning för förtroende mellan lärare och elev. Betydelsen av goda relationer till eleverna löper som en röd tråd genom lärarnas

berättelser och beskrivs som en oundgänglig grund för undervisningen. Mikael är tydlig med att relationen och mötet mellan två människor måste komma först. Han säger att det värsta som kan hända är att eleven ser honom som en myndighet. Vi tolkar detta som att han inte vill bli sedd som en representant för institutionen, någon som bara ska bedöma och skicka vidare till nästa skolinstant. För att lägga en god grund för undervisning, måste han få en mer personlig kontakt med eleverna.

I bakgrunden visade vi hur diskussioner om skolan kommit att handla allt mer om målfokus, mätbara resultat och individuella prestationer. Sedan 1990-talet har det skett förändringar som har lett till att lärandet och att uppnå de utsatta målen, blivit mer av elevens egna, individuella projekt (Skolverket, 2009:211). Det finns olika sätt att definiera individualiseringen. Begreppet kan förstås antingen utifrån att eleven får ökat eget arbete, vilket har visat sig inte gynna kunskapsutvecklingen. Men individualisering kan också innebära en individanpassning, att den enskilda elevens behov och förutsättningar blir mer central i undervisningen. För att kunna individanpassa undervisning måste läraren och eleven ha en nära relation och läraren måste veta vad eleven har för styrkor, vad eleven upplevt och är intresserad av. Denna typ av kännedom från lärarens sida har visat sig vara av stor betydelse för elevens resultat (Skolverket, 2009:211-213). Aspelin (2013:19) menar att det är först när eleverna träder fram som unika subjekt som det kan bli ett personligt och ömsesidigt möte mellan lärare och elev. Här framträder en bild i tidigare forskning som vi känner igen från samtalen med lärarna. En bild av att relationen är en förutsättning för att se individers specifika egenskaper, kunskaper och erfarenheter.

En viktig del i den pedagogiska relationen mellan lärare och elev är att den innehåller förväntningar. Lärares förväntningar på eleverna har visat sig ha stor betydelse för elevers skolprestationer (Socialstyrelsen, 2010:231; Aspelin, 2013:19). I samtalen med lärarna berättar alla om vikten av att ha förväntningar på eleverna.

“Det är så tydligt i det här jobbet. Man märker att om man tror och visar att man tror på eleverna, det hjälper eleverna jättemycket. Och till och med så att jag själv blir överraskad, åt andra hållet då istället (...) jag vet inte om jag med någon psykologi kan förklara det, utan det är ju mer min praxis där jag ser att det är så det fungerar. Och det kan räcka med ett enda litet ord, eller en klapp på huvudet eller vad som helst” Jonas

I lärarnas berättelse finns återkommande exempel som visar på att det personliga, ömsesidiga mötet handlar om erkännande. Honneth (2003:106- 107) menar att erkännande är nödvändigt för att uppnå en positiv relation till sig själv och ett individuellt självförverkligande. I direkta möten mellan människor tar sig erkännandet uttryck i attityder, gester eller handlingar (Heidegren 2009:66-80). I lärarnas berättelse urskiljer vi strategier för att erkänna eleverna. “En klapp på huvudet” som Jonas märker kan vara av så stor betydelse, är en handling som kan visa eleven att Jonas engagemang finns där. Den tydliga responsen han får gör honom förvånad över att något så enkelt kan förändra en elevs skolprestation. För att få med sig eleven krävs en god relation, och som uttrycks i citatet ovan kan det räcka med att ge eleven uppmärksamhet och visa sig vara på elevens sida.

Erkännandet är ömsesidigt och innebär sitt läraren och eleven erkänner varandra i relationen. Det ömsesidiga i erkännandet blir tydligt när Mikael vid ett tillfälle berättar om hur stort det känns att bli ombedd att vara med på elevernas bild på skolavslutningen. Det är en handling som visar Mikael att hans insats har betytt något

för denna elev. Lärarna uttrycker alla att de har en önskan om att få göra skillnad för elever, vilket kan tolkas som ett uttryck för lärarnas behov av erkännande.

“... någonstans så tror jag att man som pedagog vill få sätta avtryck hos eleverna, på ett eller annat sätt. Man vill att de ska ha en bra och en positiv bild med sig från skolan och deras uppväxt och har man varit den personen som har hjälpt dem på ett eller annat sätt, det kan ju bara handla om socialt välmående, att man ser någon som kanske inte annars blir sedd eller så. Det behöver ju inte alltid vara att bara för att en elev kan prata flytande engelska med mig så behöver inte det ge mig att: Åh, det var en sån fantastisk lektion! eller: nu har jag verkligen lyckats!” Mia

När Mia pratar om att “se någon som inte annars blir sedd” kan hon genom sin relation till eleven visa att dennes behov och önsknings har ett unikt värde och skapa självförtroende hos eleven. Det är inte nödvändigtvis elevens kunskapsnivå som får Mia att känna att hon har lyckats som lärare. Det verkar som att möjligheten att göra skillnad för en elev kan vara en stor drivkraft för lärarna och en viktig aspekt av läraryrket. Gunilla, som ska pensionera sig, berättar följande:

“Jag tror jag kommer sakna alla relationer, alla möten med alla elever och även kolleger, men det är mest barnen man umgås med, så ja, alla samtal...”

Den första formen av erkännande, där lärare och elev försäkras om varandras engagemang, skapar ett känslomässigt självförtroende. Detta känslomässiga självförtroende ligger till grund för att andra former av erkännande ska kunna utvecklas (Honneth 1995:95,107). Att ha en god relation framträder både som en viktig grund för att nå fram till eleverna men också som en viktig drivkraft för lärarna. När väl en relation har skapats ger lärarna en bild av att relationen kan vara nyckeln för att nå fram till eleverna. Det kan vända helt när man möter en elev på ett mer personligt plan, där det specifika hos eleven kan uppmärksammas. En ingång till en elev kan förändra elevens bild av sin egen förmåga. Denna typ av erkännande leder till en balans där läraren kan stötta eleven utan att bära den (Honneth 1995:95,107). Nedan ska vi få följa en historia om en av Jonas elever där relationen blir en vändpunkt.

Ett personligt möte kan förändra allt

“Jag hade en kille här nu som har varit väldigt svår att nå fram till. Han har haft som en sköld framför sig (...) Jag hade honom i en slags *stödgrupp* i höstas och kom riktigt på kant med honom för att han på olika sätt obstruerade i klassrummet, en grupp på tio elever...”

Kontakten uppstod ursprungligen av att eleven bedömdes ha behov av särskilt stöd i sina studier.

“...Så han liksom *kvalificerade ut sig själv* på nåt sätt. Han ville inte vara med och då fick han inte vara med och då behövde han inte vara med utan gick in i klass igen...”

Jonas berättar att eleven kvalificerade ut sig själv vilket antyder att de var ett aktivt val som eleven gjorde.

“... Men sedan har han varit omkring och smugit ändå och märkt att vi har haft det ganska trevligt och så och sen har gruppen upphört. Och när jag nu fått det här uppdraget med närvarosatsningen har han kommit hit och så har vi fått på nåt sätt en *relation från ett annat håll* och då märker jag

att han kan börja prata om saker om hur han har det i skolan och vad som är svårt som han inte har gjort tidigare...”

“Relationen kom från ett annat håll” När pojken gick i stödgruppen var han utvald för att han av någon orsak ansågs ha behov av särskilt stöd och gruppens syfte var att hjälpa honom med sina svårigheter. Den nya kontakten utgick ifrån ett annat mål, nämligen närvaro. I det sammanhang de nu träffades fanns, som vi förstår utplägget, ingen bedömning av vad eleven gjorde eller hur han var i skolan utan fokus var att *vara* i skolan.

”... Och då, när *eleverna får en vuxen som de vågar lita på* och prata om sånt.. det är klart att det är jättemycket saker som bekymrar dom i skolan, men man har inte alltid nån självklar att vända sig till. Dels för att det inte alltid finns självklart personer som alltid finns, vi byter klasser och vi byter skolor hela tiden så det finns liksom ingen stabilitet. Men hittar man någon människa som finns kvar och som man kan börja snacka med då har man liksom *byggt en grund för att få börja få framgång i sina studier.*”

Hur kan vi förstå Jonas berättelse?

Eleven i berättelsen uppvisade ett motstånd i den stödgrupp han först ingick i. Ingestad menar att barn som upprepade gånger bli föremål för specialundervisning kan utveckla en negativ utbildningskarriär och självbild. Negativa förväntningar och mönster av misslyckanden riskerar att frysa ut elever från ordinarie undervisning. Hon använder Meads socialiseringsbegrepp för att förklara hur elever kan utveckla en avvikarkarriär där avvikarrollen befästs allt mer (Ingestad, 2006:121). I hennes intervjuer framkommer vikten av att bli sedd och accepterad av den vanliga klassläraren då det knyter eleven till normgruppen - den “vanliga klassen”. Detta kan bli en motvikt till den utsortering som stödinsatser kan upplevas som. Hon visar också att samhörigheten med de andra jämnåriga är beroende av lärarnas agerande. Hon ger exempel på elever som känt sig inkluderade och sedda i den vanliga klassen trots viss undervisning i stödklass på grund av att läraren inte gjort någon skillnad i sitt bemötande (Ingestad, 2006:124). Ingestads studie kan ge oss perspektiv på elevens agerande i Jonas berättelse. Stödgruppen kan ha känts som ett negativt utpekande för eleven och förstärkt känslan av misslyckande och att ha låga förväntningar på sig. Jonas beskriver närvaron som ett första steg till förbättrade skolresultat och ett område där elever kan uppnå framgång och känna stolthet över att de förbättrat sin närvarostatistik. För att uppnå en framgång i närvarostatistiken krävdes ingen bedömning. Det är en tänkbar tolkning att detta är en viktig faktor för att deras relation nu kunde komma “från ett annat håll”, som läraren formulerar det. Vi ser berättelsen som ett exempel på hur en god relation är nödvändig för att börja få framgång i sina studier, vilket blir en början på vad Honneth talar om som möjligheter till ett individuellt självförverkligande. Berättelsen visar vikten av att bli sedd och inkluderad av läraren och att känna lärarens förväntningar. Men också vikten av att ha någon att prata med utan specifika krav på prestationer och bedömning.

Erkännandet som sker i relationen är grund för att utveckla en god självrelation vilket i sin tur är en förutsättning för elevens utveckling. Om elev och lärare möts och relationen blir en utgångspunkt kan det påverka elevens attityd till lärandet.

Aspelin (2013:13-14) menar att när fokus i undervisningen ligger på betygskriterier och kunskapskrav hamnar elevens brister, snarare än styrkor, i centrum. En god relation mellan lärare och elev kan möjliggöra att elevens styrkor synliggörs, då elevens specifika kompetenser och styrkor kan lyftas fram. Det förefaller rimligt att anta att detta är av särskild vikt för elever med skolsvårigheter. Om det erkännande som höga betyg kan innebära är svårt att nå så tänker vi att det blir än viktigare att förutsättningarna finns för en god relation. En relation kan erkänna elevens specifika egenskaper och personlighet, vilket kan ge eleven kraft och motivation (Aspelin, 2013).

Lära för livet eller för betyget?

Samtliga lärare beskriver en drivkraft i arbetet att nå fram till elever och skapa intresse för ny kunskap. De uttrycker en önskan om att eleverna ska vilja lära sig av intresse och för sin egen skull.

“..man själv tycker att det är roligt och kunna dom ämnen man har utbildat sig i och då vill man förmedla det (...) då öppnar som en grind för en annan människa att kunna få lov att uppleva kunskapens glädje framöver (...) och då ska vi kunna öppna den grinden om och om igen, vi ska inte tänka så här att nej, den grinden lyckades inte vi öppna så nu är den stängd för tid och evighet. (skratt) utan vi måste ju varje dag hålla på och trixa...” Gunilla

Vissa lärare ser här betyget som ett verktyg för att intressera eleven för sina egna studier.

“Det blir en anledning till samtal - vad ska jag göra för att få det eller det betyget?.. och då blir det en naturlig ingång till att de har ett intresse för sina egna studier. Och utifrån det kan man ju också sätta upp tydliga mål. Den enda gången man står inför motsatsen är ju när man faktiskt sätter betygen och de känner sig orättvist behandlade och jämför sig med varandra... Men i bästa fall blir det också bra för att då kan man ha diskussioner och då kan man förklara varför man har satt de betygen man har satt.” Jonas

Jonas ger en relativt positiv bild av betyg, framför allt som en anledning till återkoppling, att varje elev får känna sig sedd och får egen tid att prata om sina prestationer, styrkor och svagheter. Även Mikael menar att betygens målfokus skapar en tydlighet som är positiv för motivationen:

“En del elever blir mycket peppade på just det där med betygen. För jag tror att eleverna tycker väldigt mycket om det som är konkret. Min erfarenhet är att det lönar sig att vara väldigt tydlig mot eleverna. - Vill du kunna uppnå C-nivå måste du lyckas med det där och för att lyckas med det där så måste du göra så här. Jag tror att eleverna gillar tydligheten.“ Mikael

Mikael lyfter fram den formativa delen av betygssättningen och ser betygen som något att utgå ifrån i samtal med eleverna kring deras kunskaper och prestationer. I motsättning till Jonas och Mikaelns relativt positiva inställning till den formativa delen av betygen visar Mia på en annan sida av att använda betygen för att stimulera och motivera elever.

“Någonting måste ju ändå komma från - det här vill JAG... men det finns nog ingen elev som kan säga såhär att -jag vill för att jag tycker att det är roligt att lära mig mer ord i engelska. Utan det är hela tiden -vad vill du att jag ska göra för att jag ska nå högre?“ Mia

Mia är kritisk till hur skolans resultatfokus ständigt riktar uppmärksamheten mot nästa mål, något som enligt henne skapar en stor och ständig press på eleverna.

“... det åligger mig att när jag då skriver om varje elev som jag undervisar så räcker det inte med att säga såhär: du har gjort ett fantastiskt jobb, du har fått med det här och det här i din uppsats.. utan jag ska också skriva ner vad eleven sen då ska göra för att nå högre...” Mia

Att hela tiden behöva påtala vad eleven ska göra bättre ser Mia som problematiskt. Det Mia säger kan tolkas som att eleverna kan bli mer intresserade av vad lärarna vill att de ska göra för att de i sin tur ska kunna få ett visst betyg. Vi ser alltså här hur två sidor av den formativa delen av betyg framträder. Å ena sidan lyfts det fram som något som kan intressera eleverna för sina studier. Å andra sidan kan det motverka lärarnas ambition att få eleverna att lära sig för kunskapens skull och för att de tycker att det är roligt.

Heidegren (2009:27-) pekar på att erkännandet och den sociala uppskattning som vi får för våra individuella egenskaper och prestationer ger självuppskattning och egenvärde. Elevernas fokus på betyg kan förstås som ett uttryck för sökande efter social uppskattning för sina prestationer. En elevs egenskaper och förmågor kan genom relationen bekräftas som värdefulla i klassrummet av läraren. Men om eleven inte får ett bra betyg kan en möjlig tolkning vara att det ger en motsatt upplevelse av att egenskaperna och förmågorna inte var tillräckligt värdefulla för skolan och samhället.

Hur påverkar betygen elever?

Lärarna försöker erkänna eleverna på ett personligt plan men i deras berättelse kan vi genom att se hur betygsfokuset får överhanden samtidigt ana att detta erkännande inte blir tillräckligt. Den andra erkännandeformen kallar Honneth för ett rättsligt erkännande som visar för eleven att den har det som krävs för att delta i samhället (Honneth, 2003:96, 106-107; Honneth, 1995:108, 120). Betygen i grundskolan kan tolkas som ett sådant erkännande. Denna form av erkännande ger eleven möjlighet till självuppskattning (Heidegren, 2009:27). Betygen avgör vilken gymnasiumskola eleven kommer in på och därmed vilken tillgång till högre utbildning eleven sedan får. Slutbetygen i grundskolan har en avgörande betydelse för elevers fortsatta livschanser och vilken position de får i samhället (Socialstyrelsen, 2010; Dovemark, 2008 m.fl).

Lärarna beskriver alla situationer där elever tävlar eller jämför sig med varandra.

“Jag har faktiskt varit tvungen att dämpa henne för att jag sa - Men okej, det kanske är så att du inte har samma betyg som henne, men hon har sina starka sidor, du har också dina starka. (...) Men hon sket i det, det var bara betyg som gällde för henne.” Mikael

I Mias och Gunillas berättelse framgår hur betygsfokus kommer från hemmen:

“Det jag eftersträvar det är att vi inte alltid ska tänka på betyg (Skrattar). Utan att vi ska kunna ha ett bra klimat rent känslomässigt, även fast vi misslyckas ibland. Jag kan ju försöka förmedla det... men jag kan ju inte säga att jag lyckas, för det är ett starkt tryck ifrån hemmen. Men jag försöker

förmedla ett sånt klimat att vi ska få lov att misslyckas och att vi ska kunna ha en öppen dialog så att säga.” Gunilla

Mia berättar vid ett tillfälle hur hon försöker “minska betygshetsen” i klassrummet genom att ge eleverna återkoppling på internet istället för att få bort fokus från betyget. Hon berättar att hon försöker få eleverna att känna sig stolta och tänka på den kunskap de fått med sig, men att det blir svårt att motivera eleverna när de inte får de betyg de förväntades få.

“ Dom är kanske nöjda med det dom presterar, men... men samhället är inte nöjda nånstans, föräldrarna kanske inte är nöjda och skolan sätter ändå mer - ja du är bra, MEN du ska ännu högre upp...” Mia

Mias citat kan tolkas som att det finns förväntningar på vilka betyg olika elever förväntas uppnå. Vi tolkar den bild som framträder här som att elevernas strävan efter betyg är en strävan efter att bli erkänd som personer som har något att bidra med i samhället. En person kan uppnå respekt genom olika egenskaper eller handlingar som anses vara värdefulla i det samhälle eller sammanhang personen befinner sig i (Honneth 1995:128). De handlingar och egenskaper som anses värdefulla i samhället uttrycks i betygskriterier och målformuleringar i skolan. Betygsättningen blir en avgörande måttstock mot vilken alla elevers olika förmågor mäts och bedöms. En måttstock som bär på normer och värderingar kring hur elever ska vara och hur deras olika kunskaper och erfarenheter värderas. Jonas berättar också att hans elever kan lägga mycket stor vikt vid att lära sig prata svenska på rätt sätt, att de kan bli upprörda om de har lärare med svenska som andraspråk och som inte uttalar saker helt rätt. Ann Runfors menar att språket görs till en avgörande förutsättning för integration vilket kan leda till upplevelser av ett villkorat medborgarskap (Runfors, 2003:236). Vissa egenskaper och handlingar bedöms som värdefulla i det samhälle skolan verkar i och det är dessa egenskaper som belönas med uppskattning i form av ett högre betyg. Som vi visade i avsnittet om lärarnas syn på relation har lärarna erfarenheter av att vägen till att nå eleverna är genom ett genuint möte. Att ha tid och utrymme för att lära känna eleverna och på så vis hitta öppningar till det som kan intressera och motivera en specifik elev. När det kommer till betygen bedöms alla elever efter samma skala, trots stora olikheter i förmågor och egenskaper. Vi ser att en god relation kan vara en motvikt till detta då varje elevs unika egenskaper kan synliggöras. Gunilla talade tidigare om att öppna en grind till ny kunskap, även Joakim beskriver utmaningen i att få elever att våga sig in på utforskad mark. I Jonas citat blir det tydligt att relationen är ett verktyg för elevens kunskapsutveckling.

“Alltså idealet för mig som lärare det är att ha eleverna där på gränsen till deras eget vetande, så att man kan utmana dem där och med hjälp av mig... liksom tillsammans så kan man ta dem till en högre medvetandenivå. Men där vill eleverna inte vara för det är otryggt där, för då får de visa vad lite de kan på nåt sätt, eller det är det som är deras rädsla. Dom är väldigt rädda för att svara fel, att göra fel, de vill mer vara duktiga, liksom duktiga elever så... men då händer det ju ingenting i deras kunskapsutveckling så det är utmaningen för läraren att vara där. Att göra dem nyfikna där de ska. Och det, det är nog den viktigaste kampen jag för varje dag känner jag. Och att de själva vill dit också, vill vara på den här osäkra marken där all den här nya kunskapen finns.” Jonas

I Jonas uttalande kan vi se att det inte är helt lätt att få eleverna att våga utmana sig själva så som lärarna eftersträvar. Jonas använder orden "att svara fel, att göra fel" för att beskriva rädslor eleverna har som kan hindra dem från att få ny kunskap. Foucaults teori om skolan som disciplinärt system belyser betygssystemet som en slags osynlig eller internaliserad form av maktutövning. Betygen kan ses som en slags belöning medan uteblivandet av godkända slutbetyg blir en bestraffning (Foucault, 1987:171). På så vis överför och upprätthåller skolan normer kring vad som är att vara duktig och lyckas med sina studier. Det skulle kunna vara en förklaring till varför eleverna i Jonas berättelse blir rädda för att göra "fel". Att inte vara en "duktig elev", att inte uppfylla de normer som är inbyggda i kunskapskraven och betygen kan leda till låga betyg vilket i sig blir en bestraffning. Foucault (1993) menar att kunskap är nära förbundet med makt, på så vis är också språket en källa till makt. Att formulera kunskapsmål och definitioner av vad som är viktig kunskap kan därför förstås som en form av maktutövning.

Med Foucaults terminologi kan vi se eleverna som en slags självdisciplinerade subjekt som har accepterat att strävan efter höga betyg är vägen till belöning och därmed också erkännande. Att elever uppskattar tydlighet med vad som förväntas av dem kan alltså ses som ett uttryck för en anpassning och en strategi för att förhålla sig till den disciplinerande makten. Med förståelsen för hur disciplinär makt internaliseras i institutionen skulle vi även kunna tolka lärarnas förklaringar av nyttan med betygen som ett sätt att hantera en kluvenhet inför att bedöma och betygssätta elever. Vi ser exempel på denna kluvenhet i hur de diskuterar betygens fördelar samtidigt som de uttrycker att de vill undvika att underkänna elever.

Slutsatser: Hur kan vi förstå lärarnas syn på relationens respektive betygens betydelse för elevers lärande i skolan?

Sammanfattningsvis betonas att goda relationer till en elev kan göra betydelsefull skillnad i undervisningen. Det är viktigt för eleven att bli sedd, att ha förväntningar på sig och relationen utgör en grund för erkännande. Det ömsesidiga erkännandet som sker i relationen mellan elev och lärare är också en viktig drivkraft för lärarna i deras arbete. Vi ser även hur fokus på betygskriterier kan osynliggöra elevers specifika egenskaper. Betyg kan intressera elever för sina studier men också motverka lärarnas ambitioner om att eleverna ska vilja lära sig för sin egen skull, för att det är roligt. Betyg kan ses som ett erkännande av eleven som någon som förväntas kunna bidra till samhället. Med Foucaults maktanalys av skolan gör vi tolkningen att disciplineringen skapar betygsfokus genom själva grundprincipen i betygssystemet som en belöning och bestraffning. Vi ska i följande avsnitt undersöka vilken betydelse som betygen tillskrivs i lärarnas berättelse.

6.2 Vilken betydelse för elevernas framtid tillskrivs betygen i lärarnas berättelse?

Genom att söka svar på vår andra frågeställning vill vi här belysa hur betygen tillskrivs betydelse och laddas med mening och hur detta delvis sker genom skolans praktik. Vi tänker samtidigt inte att betygens betydelse enbart skapas i skolan utan påverkas och formas också av en vidare samhällelig diskurs där vi alla ingår. En diskurs bestående av mediala bilder av skolgångens betydelse för att lyckas i livet, diskussioner vid landets köksbord om vilka skolor som är bra, vilken utbildning som kan ge en bra framtid, samtal på skolgårdar och i korridorer om vilka betyg som krävs för att komma in på olika gymnasieskolor och vilka skolor som har hög status.

Att lyckas eller att misslyckas

Mikael säger så här om betygens betydelse:

“det är väldigt tydligt när man lyckas sämre, att jag får sämre betyg. Å andra sidan tror jag att någon som misslyckas och får prestationsångest, får det oavsett om man får ett betyg eller inte. Jag tror man märker när man misslyckas. (...)Är det bättre att inte märka när man misslyckas och få smällen senare? Inte så säker!” Mikael

Detta resonemang har två sidor. Å ena sidan uttrycks att betygen inte har någon betydelse för att misslyckanden märks ändå. Å andra sidan är det betyget som gör det helt tydligt för eleven att denne faktiskt har misslyckats. Han poängterar starkt att han inte gärna vill underkänna en elev.

“Snacka om att man engagerar sig i en person. För att sätta ett F... Ja, det undviker man alltså!” Mikael

För att undvika det menar han att det är viktigt att vara tydlig med målen, ge eleverna uppgifter de kan känna att de lyckas med. I Mikael's berättelse är betyg starkt kopplat till att lyckas eller misslyckas. Att eleven ska få lyckas lyfter han fram som en viktig motor för elevers drivkraft, vilket är intressant mot bakgrund av den ståndpunkt som Aspelin (2013:13-14) för fram kring faran med att betyg riktar uppmärksamheten mot brister. Detta är också något som Mias berättelse ger exempel på när hon beskriver att den obligatoriska återkopplingen kring brister gör det svårt för eleverna att glädjas och stärkas av det de faktiskt åstadkommit.

Mikael's olust att underkänna en elev bottnar troligen i många olika anledningar. Vår ingång i ämnet gör oss intresserade av att studera detta resonemang utifrån betygen och betygsättningen. Mikael's resonemang kan då tolkas med hjälp av Foucault's syn på betygen som en slags belöning och bestraffning. Men hjälp av betygsättning disciplineras eleverna att själva upprätthålla systemet, genom att sträva efter att ”lyckas” (Foucault, 1987:171). Eleverna bedöms och rangordnas efter prestationer och genom detta sker en differentiering av eleverna, deras förutsättningar, deras nivå och deras värde (Foucault, 1987:182). Att ge en elev ett F kan här tolkas som ett straff, vilket skulle kunna vara en del av anledningen till

att Mikael inte vill underkänna en elev. Att bli sedd som någon som misslyckats blir en bestraffning i sig. Flera lärare kopplar ihop möjligheter att få bra betyg med att lyckas i livet. I lärarnas berättelse är betyg kopplat till status och det framkommer att höga betyg kan ge hög status.

“Det är bra att vara duktig, det är inte töntigt att vara bra i skolan, man får ganska bra status och man blir uppsedd till också av kamrater, ganska generellt. De som skiter i skolan, korridorsittarna, som kan ha en viss makt i andra sammanhang och sätta rädsla hos vissa elever, de har ändå ingen hög status. Dom ses nog många gånger som losers och luffare, inget man vill vara som eller som man ser upp till.” Jonas

De elever som gör motstånd mot skolans regler och inte får bra betyg ses som “losers”, förlorare, inga att se upp till. Elevernas syn på betyg beskrivs ofta som en jakt, som en bekräftelse på att de är duktiga och gör “rätt” men också i en vidare betydelse som en nyckel till framtida studier och för somliga till delaktighet i samhället. Jonas, som har många elever med utländsk bakgrund, beskriver sina elevers syn på betydelsen av att uppnå goda resultat:

“skolan är verkligen en väg till framgång (...) Och det har de många levande exempel på runt omkring sig. Man har kusiner, äldre syskon som man märker på nåt sätt *kliver in i samhället* på ett annat sätt när de börjar på högre utbildning.” Jonas

Här handlar det om en önskan om att få “kliva in i samhället” och bli erkänd som någon som har en plats och något att bidra med. Att detta alltså inte är någon självklarhet för många av Jonas elever speglar den territoriella stigmatiseringen som Sernhede (2009:8-9) menar pågår i Göteborg. En process som skapar utanförskap och *andrafieringsprocesser*, vilket kan leda till att ungdomar i dessa områden inte känner sig som en del av samhället (Sernhede, 2009:22). För eleverna på innerstadsskolorna beskrivs betyg som avgörande för att få komma in på rätt gymnasium och program. Gunilla och Mia berättar om elever som strävar mot höga betyg, något som kan skapa stor press på elever som har svårt att nå de betyg de förväntas uppnå. Som vi nämnde ovan kommer dessa förväntningar av en samhällelig diskurs som vi alla ingår i, elever, lärare, hemmen, media. Mia berättar att när slutbetygen i nian närmar sig ökar besöken hos kuratorn, elever får ont i magen och hon uttrycker att vissa elever kan uppträda närmast apatiskt på grund av betygsstress.

“... det är vissa elever som har bestämt sig för att dom ska ha A i alla ämnena. Det kan vara en speciell utbildning de ska in på och då ... och det är ju ganska hemskt. För man kan ju inte som pedagog säga såhär att - nej du kommer nog aldrig kunna få ett A.” Mia

Mia berättar att det bara är det högsta betyget som räknas för vissa elever. Mikael beskriver hur han vill undvika att sätta F för att låga betyg blir ett misslyckande medan höga betyg å andra sidan ses som att lyckas. Högre utbildning kan bli ett kliv in i samhället för många av Jonas elever, och i samtalet med Gunilla framgår att det är viktigt för elever att komma in på det rätta gymnasiet. Betyg lyfts fram som vägen till att uppnå något efter grundskolan, det kan vara att komma in på ett visst gymnasium, att släppas in i samhället. Dovemark menar att betygen och utbildningen kan förstås som ett kapital som kan bytas till yrke och högre utbildning. Hennes studie visar att elevers sociala och kulturella kapital från hemmiljön avgör vilket betyg elever har som mål (Dovemark, 2008:104-105).

Dessa mål formas i huvudsak utifrån de värderingar och villkor som har tolkningsföreträde i hemmet (Dovemark, 2008:105). På så vis är betygen inte enbart en direkt effekt av vilka kunskaper en elev har, utan påverkas av elevers bakgrund vilket i sin tur formar de mål elever sätter upp för sig själva.

Att vara duktig i skolan ger social status, det är lärarna överens om. Den bild som framträder av hur betyg görs till något betydelsefullt i skolan har här visat att eleverna själva kan se betygen som en inträdesbiljett till samhället. Både lärare och elever verkar vara medvetna om funktionen med grundskolans betygssättning. Att det gäller att lyckas i grundskolan för att sedan ha goda möjligheter till vidare utbildning och ett framtida arbetsliv. Denna koppling mellan resultat i skolan och framtida livschanser är något som styrks av den tidigare forskning vi presenterat. Med ett maktkritiskt perspektiv på skolan blir det för oss intressant att utforska skolinstitutionens sorterande funktion.

Institution med funktion

1900-talets befolkningsökning, demokratiseringen och socialpolitikens press på skolan slog upp dörrarna till utbildning för nya samhällsgrupper. Ett urval av arbetarnas barn i folkskolan skulle nu få tillträde till läroverket där medelklassens söner utbildades, en skola som möjliggjorde vidare utbildning. När möjligheten till vidareutbildning inte bara avgjordes av klassbakgrund fick det effekter på betygssättningen som nu blev viktigare. Betygen fick en starkare betydelse som avgörande del i ett urval (Samuelsson, 2012:21-24). Dovemark (2008:13) menar att sortering av elever är ett moment i skolan som syftar till att styra eleverna till "olika positioner i den samhälleliga arbetsfördelningen". Hon menar vidare att detta görs med subtila metoder, i målformuleringar och prioriteringar, på ett sätt som gynnar barn med ett visst socialt och kulturellt kapital (Dovemark, 2008:13). De signaler skolan sänder ut handlar om att stimulera elever att ständigt sträva högre och ta tillvara på sina chanser till framtida utbildning och karriär. Så här beskriver Jonas hur han upplever skolans signaler:

"Jag tycker att eleverna tvingas att göra allt för stora val allt för tidigt på nåt sätt. Egentligen så ser inte verkligheten ut så. Så som det svenska skolsystemet ser ut så finns det ju alla möjligheter att reparera alla misstag långt upp i åren. Men det är inget som vi pratar om (...) vi pratar om det som att det här är det viktigaste momentet i deras liv när de ska gå över från nian till gymnasiet." Jonas

Fokus på resultaten blir som starkast i nian då eleverna får slutbetygen som i sin tur avgör vilka valmöjligheter de har att välja gymnasieskola. Mia berättar om elevers övergång från mellanstadiet till högstadiet och hur fokuset skiftar från att allt de gör uppmuntras till att allt de gör ska bedömas och värderas.

".. alla kommer hit upp med ett självförtroende som brukar vara väldigt högt...eller ett väldigt bra självförtroende. (...) För de har ju alltid fått höra att de är så bra på allting och så känns det som så kommer de hit till högstadiet och så får de en smocka rätt i ansiktet.. det är ingen som gör något fel egentligen.. det är bara det att fokusen är helt annorlunda." Mia

Det är ingen som gör något fel säger hon. Eleverna kommer till högstadiet för att bli bedömda, en port alla måste ta sig igenom för att få tillträde till vidare

utbildning. Betygssystemet ordnar elever efter kunnighet och efter den nytta samhället kan förväntas ha av dem efter att de genomfört sin utbildning (Foucault, 1987:183). Det är invävt i målen med högstadieskolan att eleverna ska bedömas. Mias citat synliggör mötet med den disciplinerande makten som sker i högstadiet, när eleverna möter insorterings och urvalsprocessen. En process Mia är osäker på, vilket vi kan se när hon resonerar kring fördelar och nackdelar kring betyg:

“Jag försöker verkligen hitta nånting, att det ska vara positivt (...) det skulle väl vara efter skolan då att man på nåt sätt försöker placera in eleven i ett fack. Det kan ju vara positivt på ett sådant sätt att då har ju nästa skola eller nästa institution eller vad det nu är som ska ta vidare, kan bilda sig en uppfattning ganska snabbt på ett ungefär var den här eleven befinner sig, vad det är för typ av person. Det är nog det enda positiva för annars så tycker jag bara det är en stämpel i pannan och den här stressen att hela tiden sträva högre, du har nått ett C, då handlar det inte om att landa där och vara glad för det och trygg i det utan då är det vad ska jag göra för att nå högre? Hela tiden.”
Mia

Mias ord kan tyckas motsägelsefulla. Å ena sidan ser hon risken med att betygen blir en stämpling av olika elever. Å andra sidan lyfter hon fram att betygsättningen fyller ett syfte, att utsorterandet av olika ”typer” av personer kan vara bra. Mätande och sorterande utifrån betygskriterier och kunskapskrav är en funktion som framstår som en naturlig del av undervisning i lärarnas berättelser. I Mias uttalande om “elever i olika fack” som något positivt men samtidigt en “stämpel” som något negativt kan tolkas som ett uttryck för kluvenhet mellan en egen övertygelse som lärare och institutionens ramar och regler. Hon uttrycker en känsla av obehag kring att dela ut bokstäver till elever som kan stämpla dem som A-elever och F-elever. Samtidigt kan uttalandet tolkas som ett accepterande av betygens funktion för institutionen, att det finns ett behov av att kunna sortera elever. Detta kan ses som att skolinstitutionens logik har *naturaliserats*, gjorts naturlig (de los Reyes & Mulinari: 2005:16). Argument som framförs i lärarnas berättelse för institutionens kategorisering är möjliggörandet av tilldelande av resurser till elever som behöver det, som en morot för att motivera elever att kämpa och prestera bättre eller som ett instrument för att tydliggöra elevens kunskapsnivå. Lärarna talar om fördelar och nackdelar med betyg men ifrågasätter inte *att* kunskaper går att mäta. Det kan också ses som ett uttryck för det kvantifierbara idealet som präglar samhälle och skola och är en del av den dominerande skoldiskurs som antar att det viktigaste med utbildning är mätbart (Aspelin, 2013:16).

De los Reyes och Mulinari (2005) menar att fragmentering och kategorisering är centrala instrument för konstruktionen av ojämlikhet. De vill visa på att kategoriseringar får konsekvenser. Den sortering som framträder som ett naturligt inslag i skolinstitutionen bör därför belysas som problematiskt för individen. Det kan, som Mia uttrycker, bli en stämpel vilket i sin tur påverkar elevens föreställningar om sina framtida livschanser. Vi kommer titta närmare på detta i nästa avsnitt.

Slutsats: Vilken betydelse för elevernas framtid tillskrivs betygen i lärarnas berättelse?

Sammanfattningsvis framträder en bild av stressade elever som strävar efter höga betyg, men också synen på betyg som en biljett in i samhället. Skolan signalerar att betygen är avgörande för framtiden. Att få höga betyg kopplas samman med att lyckas i livet medan låga betyg ses som ett misslyckande. Samtidigt ser vi att betyg inte enbart är en direkt effekt av vilka kunskaper en elev har, utan påverkas av elevers bakgrund vilket i sin tur formar de mål som elever sätter upp för sig själva och förväntas uppnå. Lärarna har till viss del accepterat betygens funktion för institutionen. Mätande och sorterande utifrån betygskriterier och kunskapskrav är en funktion som framstår som en naturlig del av undervisningen i lärarnas berättelse. Lärarna talar om fördelar och nackdelar med betyg men ifrågasätter inte att kunskaper går att mäta. Vi ser en kluvenhet mellan en egen övertygelse som lärare och institutionens ramar och regler.

6.3 Hur kan vi förstå de orsaker till en ojämlik skola som framträder i lärarnas berättelser?

I den tidigare forskning vi presenterat samt i den pågående debatten om skolan framträder en bild av en ojämlik skola. I det här avsnittet kommer vi att undersöka hur ojämlikheten framstår i lärarnas berättelser. Med hjälp av tidigare forskning och valda teorier vill vi analysera vad som kan ligga bakom ojämlikheten i skolan. Vi kommer inleda med att belysa de förutsättningar som olika skolor i olika områden präglas av då det samhälle och direkta närområde som omger skolan är av stor betydelse för dessa förutsättningar (Andersson, 2007). Syftet är inte att jämföra resultaten från olika skolor för att presentera en generaliserbar bild av hur Göteborgs skolor reproducerar samhällsliga maktordningar som etnicitet/”ras” och klass. Tanken är snarare att vår empiri ska lyfta fram exempel som kan styrkas och förstås som delar av ett större sammanhang med hjälp av tidigare forskning och våra val av teoretiska utgångspunkter.

Olika förutsättningar

När Jonas får frågan om vilka faktorer som han upplever kan ligga bakom svårigheter i skolan kommer svaret snabbt “-trångboddhet!” Han berättar att många av hans elever saknar en lugn plats för att göra läxor och har svårt att få studiero hemma. Det är inte den enda orsaken han tar upp men det är tydligt att det är vanligt förekommande för eleverna i skolan han undervisar i. I samtalen med Mia och Gunilla framträder en annan bild av förutsättningarna för deras elever:

”Till större delen så är det ju mellan- och höginkomsttagare skulle jag vilja säga. Föräldrar som är väldigt insatta i skolan och kräver ganska mycket av skolan och av sina barn (...) vi har två stycken (elever) från Polen och fyra stycken från Somalia. Det har väl varit att de har sökt sig hit lite för att man vill få en spridning, innan så hade vi ju inga med invandrarbakgrund alls.” Mia

I Mias och Gunillas beskrivningar av sina elever och deras hemsituation framkommer inga problem med trångboddhet. Materiella resurser, engagemang och stöd hemifrån framträder som en självklarhet för merparten av eleverna. Då nästan alla elever har svenska som modersmål är också tillgången till språket en självklarhet. Jonas erfarenheter framträder som en skarp kontrast:

“Ja skolan är ju på nåt sätt också som en slags seismograf på världens konflikter. Får vi en period att det till exempel kommer stora kullar från områden där det redan finns en stor analfabetism där det inte är självklart att barn ska gå i skolan. Får vi in många sådana elever är det klart att det är ju nästan ett omöjligt uppdrag för skolan att hantera det och det är klart att det syns i statistiken. Många barn som mår väldigt dåligt av de upplevelser de har med sig ifrån krig och... så att det är ju mycket sociala faktorer som spelar in i jämförelse med en skola närmare stan. Och så språket då förstås, det är ju den kanske viktigaste orsaken (--) Det är ett problem och det är väldigt orättvist, just nu har vi 40 nyanlända som verkligen inte går i en likvärdig skola, det är liksom en stor sorg, man ser att det är så många otroligt duktiga elever. Det räcker ju med att träffa en elev bara några minuter så förstår man att det är en elev som med rätt förutsättningar skulle kunna nå hur långt som helst.. men så ges inte de rätta förutsättningarna.” Jonas

Dovemark (2008:14-15) menar att undervisningen bygger på elevens möjlighet att bemästra (det svenska) språket och att dessa färdigheter hänger ihop med socialt och kulturellt kapital, att ha med sig språket hemifrån är alltså både en fråga om etnicitet/”ras” och klass. Hur väl en elev kan tillägna sig skolan påverkas alltså av elevens tillgång till språket i hemmet vilket befäster olika maktordningar. En utländsk bakgrund kan innebära språkliga utmaningar i den svenska skolan men även elever med svenska som modersmål har olika socialt och kulturellt kapital med sig som påverkar deras möjligheter att uppnå skolans mål.

Ur lärarnas inledande beskrivningar i detta avsnitt kan vi urskilja att skolornas förutsättningar skiljer sig åt, främst när det gäller elevers resurser och behov som de har med sig in i skolan. Vissa beskrivs ha ett stort stöd från hemmen, tillgången till språket och höga ambitioner i skolan. Andra har svårt att få studiero hemma på grund av trångboddhet och kanske inte har gått i skola alls i ett tidigare hemland. Det förefaller även finnas ett samband mellan förutsättningar och förväntningar på vilka betygsnivåer eleverna förväntas uppnå. På Mias och Gunillas skolor framstår det som naturligt att satsa på de högre betygen och som vi tidigare sett framställs höga betyg som en förutsättning för att “lyckas” i livet.

Olika förväntningar

Lärarnas berättelse stämmer på många sätt väl överens med den bild som tidigare forskning målar upp över olika förutsättningar i centrumskolor och “förtortsskolor”. I Dovemarks (2008) jämförelse av två olika skolor i samma stad, men med elever från områden med olika socioekonomisk prägel, framträder vad hon syftar på i titeln “skilda skolor- skilda världar”. Den ena skolan beskrivs som en ”problemskola” både av elever och lärare. På den andra skolan är förväntningarna på prestation höga och eleverna beskrivs som motiverade och ambitiösa. (Dovemark, 2008:44). Dovemark (2008:43) menar mot bakgrund av sina resultat att skolan som institution legitimerar olika krav och förväntningar på elever vilket bidrar till en reproduktion av den sociala ordningen. I våra intervjuer framträder på liknande sätt tydliga skillnader i förväntningar på olika elevkategorier. Det vore dock missvisande att säga att “problemskola” är den enda bild som framträder av “förtortsskolorna” i lärarnas

berättelser. Lärarna på dessa skolor lyfter fram många positiva aspekter och erfarenheter och uttrycker till exempel att skolan har en viktig roll för eleverna och att de som lärare kan göra stor skillnad för elever, vilket är motiverande.

Ett intersektionellt perspektiv kan öka vår förståelse för hur olika förväntningar skapas baserat på föreställningar om etnicitet /"ras" och klass. Lärarna talar alla om olika kategorier av skolor som med lite olika formuleringar syftar på "invandrartäta" och "svensktäta" skolor. Dessa kategoriseringar nämns ofta i ett sammanhang av att de beskriver de problem som denna uppdelning innebär främst för de skolor med få elever med svensk bakgrund. Genom att kategoriseringar görs till något naturligt och väl avgränsat återskapas maktstrukturer som etnicitet/"ras" och klass (de los Reyes och Mulinari, 2005:24-25). Vi menar att koncentreringsen av elever med icke-svensk etnisk bakgrund på vissa skolor kan bidra till att skapa föreställningar och förväntningar på barns skolprestationer som kopplas till den etniska gruppen de placeras i eller anses tillhöra. På så vis finns risk för att etnicitet/"ras" blir en förklaringsmodell för varför stora grupper av förortens barn underordnas i samhället, och därmed också klassmässigt inordnas i en samhällsordning. En social hierarki som ger dem sämre möjligheter till en akademisk utbildning, god förankring på arbetsmarknaden och möjligheter att själva välja var de vill bo när de växer upp (Andersson et al. 2010).

På Jonas skola är många elever nyanlända och en stor majoritet har andra modersmål än svenska. Jonas talar här om sin tidigare arbetsplats, en skola med en snarlik elevsammansättning i samma stadsdel.

“Om de ska nå målen i alla ämnen då låg siffran kanske på 30-40% när de gick ut. Men det är ju inte riktigt rättvisande för många av eleverna vet ju tidigt, vi har haft väldigt bra studie och yrkesvägledare, så de kan fokusera in på vad det är de vill söka och då behöver man ju inte alla ämnen. Då är det riktigare att säga att man får de betyg som krävs för att komma in på det gymnasieprogrammet man vill. Och det kan också vara yrkesprogram och då handlar det om åtta ämnen. Och då (blir det) 75 %... så en fjärdedel klarar inte det på den skolan, så det är ändå *en ganska bra siffra.*” Jonas

Att Jonas säger att en fjärdedel uppfyllde målen var en ganska bra siffra kan vara begripligt mot bakgrund av den stora andelen nyanlända elever på denna skola. Ett erkännande av elevers individuella vilja och intresse kan mycket väl motivera att elever uppmuntras att rikta in sig mot yrkesförberedande program. Detta blir dock ett strukturellt problem om förortsskolornas elever generellt förväntas vara nöjda om de kommer in på ett gymnasieprogram överhuvudtaget, medan skolor med mer resursstarka elever i stor utsträckning uppmuntrar elever att sträva efter behörighet till högskoleförberedande gymnasieprogram. Vi vill markera att det inte handlar om att enskilda lärares förväntningar formar olika elevers chanser, förväntningarna är en del av större strukturer. Mot bakgrund av vår tidigare forskning kan vi förstå förväntningarna som en del av samhällliga föreställningar om olika grupper, som formas av maktordningar, i detta sammanhang etnicitet/"ras" och klass. Dessa föreställningar om olika människor skapar förväntningar på vad olika kategorier av människor kan tänkas bidra med till samhället. Förväntningar som vi alla är med och skapar genom hur vi pratar om människor.

Fostran till acceptans?

En elevs benägenhet att studera vidare efter grundskolan är starkast kopplat till slutbetygen. (Socialstyrelsen, 2010:258). Lägre betyg innebär sämre förutsättningar för att studera vidare och ökar som vi sagt tidigare riskerna för en ogynnsam utveckling. Jonas pratar om otryggheten som eleverna kan uppleva i att lämna sin förort. Här framträder andra hinder än höga krav på skolresultat när det gäller att börja på en välansedd gymnasieskola i centrum. Han beskriver det som ett stort steg för sina elever att ta sig in på ett centrumgymnasium, även för elever med bra betyg. Sådär berättar han om en elev som nu går på ett gymnasium i centrum:

“Det är så rörande på något sätt, om man tar en elev, han hade väldigt bra hemförhållanden(..), han jobbade stenhårt, hade hög status (..) jag blir liksom rörd av den tanken att nu går han där liksom. (..) Det är en jättelång process för många det här. De flyr från stan innan de tagit sig igenom det. Men nu är han på något sätt genom *nålsögat* känns det som” Jonas

Det beskrivna fallet visar på så vis att ett överskridande av barriärerna är fullt möjligt. Genom Jonas sätt att tala om denne elev framträdde dock historien som ett undantag, ett faktum som gjorde honom rörd. Han använder ordet *nålsöga* för att beskriva ingången till ett attraktivt gymnasium närmare staden, vilket vi tolkar som att det finns andra hinder än betyg och språk som begränsar tillträdet till ett gymnasium i centrum. Här lyfter Jonas fram en elev som har lyckats ta sig över de barriärer som den territoriella stigmatiseringen kan innebära. Vi ser “nålsögat” som som ett uttryck för det Sernhede talar om som att många elever kan uppleva att de inte tillhör det övriga samhället, utan att de blir en *andra klassens medborgare* (Sernhede, 2009:8-11).

Enligt Tilly (2000) kan inte de bakomliggande förklaringarna till klassklyftor och olika etablering på arbetsmarknaden förklaras av kulturella identiteter eller materiella villkor. Detta innebär alltså att de strukturellt sett sämre förutsättningar som förortens invånare har när det gäller inkomster, arbetsmarknadsförankring och möjligheter att välja sitt boende (Andersson et al. 2010) inte kan förklaras med att många kommer från andra kulturer och talar andra språk. Reproduktionen av den strukturella ordningen är beroende av institutionella praktiker (Tilly, 2000:108-110). Tilly menar att återskapandet av strukturella maktrelationer på en institutionell nivå bland annat sker genom att underordnade grupper anpassar sig och accepterar ordningen. Denna form av *anpassning* är en möjlig tolkning av Jonas berättelse om hur vissa elever ställer in sig på att bli godkända i åtta ämnen och att därmed inte få behörighet till en universitetsutbildning samt att många elever inte vill lämna förorten. Det kan ses som ett exempel på ett accepterande av betygssystemets, skolinstitutionens och därmed samhällsordningens inbyggda orättvisa.

Flera av lärarna berättade att olika klassrumskulturer påverkar inställningen till betyg och de faktiska resultaten i olika klasser. Lärarna beskriver hur elevernas ambitioner smittar av sig, om några satsar högt kan detta även inspirera andra elever men på samma sätt kan det istället skapas en kultur av att inte försöka mer än “nödvändigt”. Detta fenomen kan delvis vara en konsekvens av grannskapets

endogena effekter (Andersson, 2007:131). Vi ser skolan som en viktig lokal mötesplats och en huvudsaklig miljö där elever i grundskolan skapar sociala nätverk. Det är därmed en rimlig tolkning att det kan få betydelse för en elevs chanser i skolan om 100 % av skolkamraterna går ut med fullständiga betyg respektive om den siffran ligger på 67 % eller så lågt som 18 %. Stora skillnader som är faktiska exempel på hur det kan se ut på de olika skolorna i Göteborgs stad (salsa.artisan.se, 140508). Vi ser på attityder och beteenden bland elever i skolan som ett exempel på den insocialisering som Andersson (2007) menar tar plats i människors lokala nätverk.

Vi ser ett exempel på de endogena effekternas påverkan på eleverna i lärarnas beskrivningar av hur kulturen i skolan och klassen kan motivera elever att anstränga sig. På samma sätt kan en negativ kultur spridas som uppmuntrar elever att "nöja sig" med att komma in på ett yrkesförberedande gymnasium som inte ger behörighet till universitetsstudier, ett exempel på anpassning som institutionaliseras i skolan. Ove Sernhede formulerar det som följer;

"Skolan har inte längre uppgiften att fostra till lönearbete, varken i innerstaden eller i förorten. Men medan medelklassens barn i innerstadsskolorna får en utbildning som på ett adekvat sätt ger dem möjlighet att möta det postindustriella samhällets krav på entreprenörskap, kreativitet och egna val, så tycks det som förortens skolor närmast har funktionen att fostra barnen till acceptans av marginalitet och underordning" (Sernhede, 2010:108).

Eleverna i Parszyks tidigare nämnda studier bar på upplevelser av att inte bli sedda för sina specifika erfarenheter, bakgrunder och livsvillkor utan istället utifrån föreställningar om gemensamma erfarenheter, som "invandrarungdomar". Dessa generaliseringar kunde leda till upplevelser av att inte erkännas som svensk. Parszyk menar att ungdomar svarar på denna *kränkning* genom att antingen stå upp för sin identitet eller anpassa sig och att denna anpassning riskerar att allvarligt skada dessa elevers självbild och förståelse av meningen med tillvaron i skolan (Parszyk, 1999:77). Detta resonemang understryker vikten av erkännande och synliggörande av elevers specifika erfarenheter. Något som Sernhede (2009) belyser som en nödvändig strategi för att elever ska känna att skolan är meningsfull vilket kan antas vara en grundförutsättning för framgångsrika studier. Jonas beskriver vad vi uppfattar som en medveten strategi för erkännande av elevers specifika erfarenheter.

"I min interaktion med eleverna så är man fokuserad på språket hela tiden. Man är hela tiden på, om jag har en genomgång i samhällskunskap så stannar man upp hela tiden på ord. Man refererar till deras erfarenheter, till deras länder" Jonas

Vi tolkar detta sprunget ur ett engagemang och en vilja att skapa rättvisa förutsättningar. I sitt sammanhang framstod lärarens fokus på elevernas erfarenheter och ursprungsländer som ett tydligt erkännande av det specifika och personliga hos enskilda elever. Utan den lyhördheten för vad som är viktigt för en specifik elev finns risk för att erkännande av elevers olikheter vad gäller kultur eller språk istället generaliserar och osynliggör genom att ta förgivet att en elev har "andra erfarenheter" för att denne inte är född i Sverige (de los Reyes &

Mulinari, 2005). Detta är en viktig balansgång att förhålla sig till i erkännande av olikheter. Att arbeta för att erkänna elever som unika personer måste utgå ifrån elevers egna erfarenheter och formuleringar av sina behov. Annars finns risk för att istället återskapa kategorier som åtskilda och möjliga att hålla isär. Konstruktioner av olikheter är i sig en förutsättning för att ojämlikhet ska kunna bestå.

Tilly (2000) menar att relationella skillnader uppstår genom konstruktionen av motsatspar som exempelvis "svensk" och "invandrare". En förutsättning för att maktordningar ska bestå är alltså ett ständigt återskapande av kategorier. Att exempelvis förklara låga resultat och betyg på invandratäta skolor med brister i svenska språket osynliggörs därmed bakomliggande orsaker. Tilly använder begreppen *exploatering* och *möjlighetsansamling* för att förklara hur reproduktionen av ojämlikhet går till (2000:98-106). Exploatering sker med hjälp av maktkoncentrering och utestängning. Den territoriella stigmatiseringen som fungerar uteslutande för förortens barn som grupp (Sernhede, 2009) kan förstås i Tillys termer av exploatering. Möjlighetsansamling är när en grupp vinner tillträde till en värdefull resurs och kan kontrollera den för att stärka gruppens position (Tilly, 2000:103-106). Segregationen i skolan har ökat markant sedan införandet av det fria skolvalet (Skawonius, 2005). Vi menar att denna reform skulle kunna ses som en slags möjlighetsansamling som gynnar elever från studievana hem med svenska som modersmål. Mot bakgrund av de konstraster som framträtt i hur lärarna beskrivit sina erfarenheter och olika elevgruppers förutsättningar menar vi att även ett ökat fokus på betyg och mätning av elevers kunskaper kan ha liknande effekter. De som under tidigare PISAundersökningar uppnått goda resultat har inte halkat efter i samma utsträckning som de "lågpresterande" (Skolverket, 2013). Den obligatoriska återkoppling kring brister som lärarna beskriver skulle kunna tänkas få specifikt negativa följder för dem som har det svårt i skolan och bli vad Mia kallade för en "stämpel". Ett ökat fokus på mätning av resultat i skolan skulle kunna innebära negativa följder för elever som har svårare att uppnå dessa resultat vilket i sig skulle kunna tolkas som en exploatering och utestängning av dessa elever och på samma gång en typ av möjlighetsansamling för medelklassbarn med svenska som modersmål som från början har bättre förutsättningar att uppnå skolans mål (se exempelvis Dovemark, 2008). Att rikta än mer uppmärksamhet och resurser åt mätning av resultat kommer rimligtvis att ta ytterligare av lärarnas resurser i anspråk vilket skulle kunna få negativa effekter för elever som inte har språket och stöd hemifrån.

Slutsatser: Hur kan vi förstå de orsaker till en ojämlik skola som framträder i lärarnas berättelse?

Vi visar på de olika förutsättningarna som råder i de olika skolorna och att förväntningar på elever ställs olika högt beroende på den kategori de anses tillhöra. Dessa kategoriseringar baseras till stor del på elevernas bakgrund. Genom att belysa orsaker som tillgång till språket och skolans geografiska läge visar vi att elever har olika förutsättningar att nå bra betyg. Kategorisering av elever och koncentrering av elever med svensk respektive utländsk bakgrund i olika skolor

riskerar att naturalisera en ojämlik samhällsordning där vissa grupper inte får tillgång till högre utbildning och därmed förväntas ”nöja sig” med yrkesförberedande program på gymnasiet. Detta i sin tur får konsekvenser för framtida livschanser. Den territoriella stigmatiseringen och exploatering som barn i förorterna utsätts för kan förklara de svårigheter elever har med att träda in i innerstads-samhället. Oavsett språkkunskaper och betyg i skolan kan ungdomarna uppleva en utestängning från det övriga samhället.

7. Sammanfattning och slutdiskussion

I vår studie framträder relationen mellan lärare och elev som grunden för att ny kunskap ska kunna utvecklas, vilket är en förutsättning för att läraren ska kunna uppfylla skolans kunskapsuppdrag. Genom relationen kan elevens specifika kompetenser och styrkor lyftas fram, medan fokus på kriterier och måluppfyllelse riskerar att lägga fokus på elevernas brister. Kravet på mätning av kunskaper kräver en måttstock som bär på och återskapar normer och värderingar kring hur elever ska vara och hur deras olika kunskaper och erfarenheter värderas. Våra resultat stöds av den tidigare forskning vi presenterat när vi visar på att alla inte har samma förutsättningar att få de högsta betygen och därmed inte heller en likvärdig chans att etablera sig i samhället.

Aspelin (2013) menar att ett ökat resultatfokus i skolan leder till att elever främst uppmärksammas för sina brister. Vi upplever att de argument som framförs kring att betyg synliggör behov av resurser och därmed är nödvändigt för att skapa en skola för alla, bortsett ifrån hur elever påverkas av att bli utpekade som elever med speciella behov. Urskiljning av elever eller skolor genom att kategorisera dem i termer av problem skapar föreställningar om framtida livschanser. Den territoriella stigmatiseringen skapar föreställningar om hela skolor kopplat till framtidsmöjligheter (Sernhede, 2009). Acceptans kan fungera som en institutionell mekanism som leder till att förortens elever sänker sina förväntningar på framtiden.

Intersektionell teori har varit användbart för att förstå hur etnicitet/”ras” görs till en naturlig kategori och därmed reproducerar klasskillnader mellan “svensk medelklass i innerstad” och “invandrargrupper i förort” genom undanhållande av makt och delaktighet i samhället. Kärnan i ett intersektionellt perspektiv är att analysera hur olika maktordningar samverkar och för att utforska detta på djupet krävs ett större utrymme för intersektionell analys än vad våra val tillät i denna uppsats. Kön var inte en kategori som framträdde starkt i lärarnas berättelse. Vi kan dock se tendenser av att lärarna ofta pratar om flickor när de pratar om “duktiga elever” och pojkar när de pratar om “problemelever”. Vi är övertygade om att kön är en viktig kategori i en maktanalys av skolan och hoppas att kunna återkomma till frågan för att undersöka hur dagens utmaningar ser ut i den svenska skolan när det gäller genusfrågor.

Vi har fokuserat på etnicitet/”ras” och klass i vår analys av hur maktordningar reproduceras i skolan. Detta på grund av att dessa strukturer framträtt som betydelsefulla i såväl tidigare forskning som i våra intervjuer. Höga betyg kopplas

ihop med att lyckas i livet samtidigt som det blir tydligt att alla inte har samma chans att få bra betyg. Olika elever har olika förväntningar på sig kopplat till klassbakgrund och föreställningar om etnicitet/”ras”.

Som vi tidigare visat i denna uppsats har det fria skolvalet lett till försämringar i likvärdigheten mellan olika skolors förutsättningar att erbjuda en bra skola för sina elever. Detta har vi analyserat med hjälp av Tillys begrepp exploatering och möjlighetsansamling för att visa hur utvecklingen mot allt större skillnader mellan skolor återskapar maktordningar som underordnar vissa kategorier av elever. Att stadens centrala skolor fylls av elever med resursstarka föräldrar med svensk bakgrund och nästan 100 % går ut med fullständiga slutbetyg kan förstås som en form av möjlighetsansamling för (över-) och medelklassen. Detta leder till att de som inte har samma möjlighet att välja istället exploateras och hålls utanför. Enligt Foucault (1993) är kunskap nära kopplat till makt och vår uppsats visar hur stora grupper av elever hålls utanför möjligheter till högre utbildning. Detta kan ses som ett undanhållande av viktiga resurser i enlighet med Tillys (2000) förståelse av hur ojämlikhet görs beständig.

De förändringar som gjorts i skolan de senaste åren verkar ha gynnat dem som redan tidigare var gynnade. Försämringen vad gäller resultat är störst bland lågpresterande som halkat efter ytterligare (Skolverket, 2013). Den bild som framträdde i lärarnas berättelser gör att vi ifrågasätter om ett ökat resultatfokus i skolan ger förbättrade resultat. Lärarna vittnar om att betygen kan skapa stress, rädsla för att göra fel och ett hos eleverna större fokus på betyg än vad lärarna skulle önska.

Frågan blir slutligen vilka målen för den svenska skolan är och bör vara? I jämförelser med andra länder som i exempelvis PISA är det enbart resultat i ämneskunskaper som mäts. Att barn som växer upp i Sverige ska kunna känna framtidstro och delaktighet i samhället är också viktiga mål för skolan att leva upp till men inte lika lätt att mäta resultatet av som matematikkunskaper.

”De problem som skolan karakteriseras av – till exempel oordning, bristande motivation och kunskapsbrister- bottnar i en djupare alienationsproblematik: i ett skolsystem som inte värdesätter mänskliga relationer” (Aspelin, 2011:17)

Att bli sedd och bekräftad för sin egenart var det lärarna i våra intervjuer lyfte fram som den allra viktigaste faktorn för att motivera elever och få dem att växa och vilja lära sig nya saker. Ingestad (1999:48) menar att utvecklingen mot specialisering och individualisering medför att flexibilitet och beredskap att hantera det oväntade och en mångfald går förlorad. Mot bakgrund av denna kunskap och samling erfarenheter bör ansvariga för skolans utveckling tänka efter innan fler steg tas mot individualisering, marknadsanpassning och fokus på måluppfyllelse i den svenska skolan. Våra resultat pekar mot att det framför allt är andra saker än mer och tidigare mätning av resultat som kan lyfta de elever som har halkat efter i skolan. Tid och utrymme för att skapa goda relationer framstår som en viktig förutsättning för det erkännande av mindre resursstarka elever som Sernhede (2009) menar krävs för att motarbeta effekterna av territoriell stigmatisering. En annan viktig aspekt som inte bör förbises när det gäller

relationens potential och kraft i skolan är som drivkraft för lärarna. En aspekt som kan vara nog så viktig i en tid av stora utmaningar i att få lärare att orka med en pressad arbetssituation. Tid och utrymme för de relationella aspekterna av arbetet skulle kunna vara en viktig aspekt för att göra läraryrket mer attraktivt och ta vara på den drivkraft som i våra intervjuer beskrivs ligga till grund för valet att bli lärare.

Den utmaning för skolan som framträder i vår studie och tidigare forskning är en fråga som vi anser att socionomer bör vara involverade i. Dels som skolkuratorer men också i nya former av socialt arbete riktat mot skolan. Arbeta för det erkännande som behövs för att få generationer av barn i stadens mindre resursstarka områden att känna delaktighet i samhället. Därför behövs också mer forskning kring dessa frågor och som Sernhede (2010) och de los Reyes & Mulinari (2005) framhåller är det avgörande att unga själva ges rätten att definiera sina erfarenheter och behov.

Vi har utgått ifrån ett maktkritiskt perspektiv på skolan med betygen som uttryck för institutionens makt. Samtidigt har vår studie riktat stor uppmärksamhet mot betydelsen av relationer i skolan. Detta för att relationen är en förutsättning för erkännande som i sin tur är ett första och grundläggande steg för att möjliggöra en känsla av delaktighet i samhället. Detta innebär inte att vi menar att individuella akter av erkännande är tillräckligt för att bryta territoriell stigmatisering och underordning. Underordningen av förortens barn är strukturell och ideologisk. Vi ser ett stort behov av ideologikritisk forskning kring den ojämlikhet som skolan präglas av. De los Reyes och Mulinari (2005:20) menar att den tillväxtmodell som utgör grunden för hur samhället organiseras innebär ett hinder för en långsiktig omfördelningspolitik genom ett naturaliserat fokus på effektivisering, vinster och rörlig arbetskraft. Mot bakgrund av en sådan analys skulle ambitionen om "en skola för alla" kunna sägas vara utsiktslös så länge målet om tillväxt och vinstdriven välfärd tillåts vara överordnat andra samhälleliga mål.

Källförteckning

- Andersson, R (2007): *Boende och segregation*” I: Hjerm, Mikael & Peterson, Abby (red)(2007): *Etnicitet: perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Andersson, R., BråmÅ Å., & Hogdal J., (2010): *Fattiga och rika – segregerad stad: flyttningar och segregationens dynamik i Göteborg 1990-2006*. Göteborg: Göteborgs stad
- Andersson & Swärd I: Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson-Lappalainen, R. & Jacobsson, K. 2008, *Forskningsmetodik för socialvetare*, Stockholm: Natur & kultur.
- Aspelin, J. Vad är relationell pedagogik? I Aspelin, J. (red.) (2013) *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (2013). Kristianstad: Kristianstad University Press .s 13-24.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bernler, G. & Johnsson, L. 2001, *Teori för psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dovemark, M. (2008). *En skola - skilda världar*. University of Borås, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik, & School of Education and Behavioural Sciences.
- De los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- De los Reyes, P., Molina, I. & Mulinari, D. 2006, *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige : en festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. 2010, *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Foucault, M. & Bjurström, C.G. 1987, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion
- Gemzöe, L. 2002, *Feminism*. Stockholm: Bilda.

Heidegren, C-G. (2009). *Erkännande*. Malmö: Liber. Herz, Marcus (red.)(2012): *Kritiskt socialt arbete*. Malmö: Liber.

Gillham, B. & Jamison Gromark, E. 2008, *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Honneth, A. (1995). *Struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

Honneth, A. (2003). *Erkännande*. Praktisk-filosofiska studier. Göteborg: Daidalos

Hårtveit, H. & Jensen, P. 2012, *Familjen plus en: en resa genom familjeterapins praktik och idéer*. Lund: Studentlitteratur.

Ingestad, G., & Lunds universitet. Sociologiska institutionen. (2006). *Dokumenterat utanförskap: Om skolbarn som inte når målen*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Teori, metod och empiri. I: Larsson, S.; Lilja, J. & Mannheimer, K. (red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. (s. 20-31) Lund: Studentlitteratur

Mehrotra, G. (2010). Toward a continuum of intersectionality theorizing for feminist social work scholarship. *Affilia*, 25(4), 417-430.

Nationalencykpedin, ne.se, OECD, 140509

Nordgren, K., Odenstad, C., (2012) *Betyg och ämnesdidaktisk bedömning i*
Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (2012). *Betyg i teori och praktik: Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerup.

Parszyk, I. (1999). *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. HLS. 17

Payne, M. & Nilsson, B. 2008, *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.

Persson, A. (2014), *Skola och makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Prisma

salsa.artisan.se, SALSA, Skolors resultat av slutbetyg årskurs 9.140508

Skawonius, C. (2005), *Välja eller hamna: det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Samuelsson, J. (2012) *Betygshistorik I*: Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (2012). *Betyg i teori och praktik: Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerup.

Sernhede, O. (2009) "Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället", *Utbildning & Demokrati : Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol. 18, no. 1, pp. 7-32.

Sernhede, O. (2010). *Avslutande kommentarer kring projektet "omvärlden och skolan"*. *Utbildning & Demokrati : Tidsskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 19(1), 107-113.

Skollag 2010:800, 7kap, 2§ <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20100800.htm>

Skolverket.se, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.7602/skolverkets-slutsatser-om-likvardighet-och-det-fria-skolvalets-effekter-1.211468,140408>,

Sverige. Skolverket 2006, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*, Stockholm: Skolverket

Sverige Skolverket 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. (No. 398). Stockholm: Skolverket.

Sverige. Socialstyrelsen. (2010). *Social rapport: 2010 [elektronisk resurs]*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Thomassen, M., & Retzlaff, J. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning

Tilly, C. & Torhell, S. 2000, *Beständig ojämlikhet*. Lund: Arkiv.

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15(2), 215-228. I: Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bilaga 1 – Brev till lärare

Hej!

Vi söker högstadielärare för en intervjustudie om betygsättningens förutsättningar och konsekvenser. Det rör sig om ett intervjutillfälle på ca 45 minuter och resultatet kommer att presenteras i en kandidatuppsats. Du kommer att vara helt anonym. Vill du bidra med dina erfarenheter (och samtidigt hjälpa två socionomstudenter)? Läs vidare!

Vi heter Kajsa Nataliasdotter och Ida Karlsson och skriver nu vår kandidatuppsats på socionomprogrammet vid Göteborgs universitet. Vi är intresserade av skolfrågor då vi ser skolan som en viktig plats för unga människors uppväxt och därmed också framtida livschanser. Betyg och skolans likvärdighet är dessutom aktuella frågor i debatten om den svenska högstadieskolan. Vi vill veta hur lärare upplever betygen och fördjupa förståelsen kring de effekter betygssystemet har på elevers självbild och relationen mellan lärare och elev.

Medverkande i studien gör detta på fullständigt frivillig basis, och kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. Intervjuerna beräknas ta cirka 45-60 minuter och kommer att spelas in med bandspelare. Den information vi får in kommer att hanteras med största möjliga försiktighet så att anonymiteten kan bevaras. Informationen i den slutgiltiga rapporten kommer ej att kunna härledas till enskilda informanter. Studien kommer att publiceras på internet.

Vi hoppas att du vill delta i studien och bidra med dina upplevelser och erfarenheter!

Om du är intresserad eller vill veta mer kan du besvara detta mail eller så når du oss på telefon: Kajsa Nataliasdotter 0733-092760, Ida Karlsson 0768 - 914516. Vi är tacksamma för svar snarast möjligt då studien endast pågår under en begränsad tid. Intervjuerna kommer att äga rum så tidigt som möjligt under mars månad. Vi uppskattar svar även om du inte skulle ha möjlighet att delta i studien.

Vänliga hälsningar/

Kajsa och Ida

Bilaga 2 – Frågeguide

Inledning

- Presentation av oss själva
 - Socionomstudenter, 6e terminen - kandidatuppsats
 - intresserade av skolan, ungdomars identitetsutveckling, vanligt att jobba med ungdomar som haft problem i skolgången. viktig livsplats kopplad till framtida livschanser.
 - Diskussionen handlar lätt på en administrativ nivå, flytta resurser, nya betygsskalor osv. Vi är intresserade av din upplevelse och dina erfarenheter av att vara lärare i skolan som systemet ser ut nu.
- Vad fick dig att svara "Ja" på vår förfrågan?
- längd på intervjun runt 45 min ca 15 frågor
 - Har du någon tid att passa?
 - Vetenskapliga rådets etiska riktlinjer - anonymitet, frivillighet, försiktighet kring materialet
 - bandspelare/inspelning
 - Kandidatuppsats - 6,7 lärare.
- Har du några frågor innan vi börjar?

Vi börjar med att ställa några snabba praktiska frågor kring hur det ser ut här.

- Hur länge har du arbetat här? Hur länge har du varit lärare? Vilken årskurs undervisar du i just nu? Har du undervisat i nian?
- Storlek på klasser?
- Lärare per elev?
- Antal elever och personal. Söktryck?
- Hur ser den socioekonomiska bakgrunden ut bland eleverna? Etnisk bakgrund?
- Hur har ni det med närvaro bland eleverna? På skolan? I din klass?
- Slutligen - Är det något du skulle vilja säga om organisationen, har ni haft omorganiseringar? Ny rektor, uppsägningar eller liknande under det senaste året? (stabilitet)

Betygssystemet, betygssättning, fördelar och nackdelar

- Pratar ni här i kollegiet om betygssystemet och hur betygen kan påverka eleverna positivt eller negativt? Forum? Tid? Intresse?
- Hur upplever du att betygssättningen i ditt arbete?

Olika förutsättningar

- Har du haft eller har du elever som riskerar att inte få fullständiga slutbetyg? omfattning?

- Vilka är utmaningarna och bakgrundsfaktorerna när eleven har svårt att uppnå godkänt?
- Hur gör du när du står inför en klass med olika individer med olika bakgrund, olika förutsättningar? Strategier, metoder.

Relation

- Hur mycket får du veta om en elev och tidigare prestationer innan den börjar i din klass? Hur ser du på dina förväntningar på elever?
- Upplever du att elever kommer till nian med en färdig uppfattning om vilka betyg de kommer få? Hur kan du arbeta med deras förväntningar?
- Påverkar betygen relationerna mellan eleverna? Grupperingar, social status.
- Hur känns det att ge en elev underkänt? som slutbetyg?
- Hur kan du stärka och motivera eleverna efter ett underkänt betyg?
- Tycker du att din relation till dina elever påverkas av betygssättningen? Kan du ge exempel på hur? Vad leder det till i så fall? (samarbete med eleverna? Förtroende från eleverna? Din möjlighet att motivera dem, att få dem att lyssna)

Syftet med skolan och lärarrollen

- Kan du känna dig frustrerad i ditt arbete? Vad gör dig frustrerad?
- Vad är “att lyckas som lärare”, när känner du att du lyckats med ditt jobb? Vad gör dig nöjd?