



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Skolan är inte designad för alla elever”
- en studie om lärarrollens konsekvenser för skolegregationen

Andrea Melander, Filip Nilsson & Axel Vikengren

Inriktning/specialisering LAU395
Handledare: Göran Brante
Examinator: Lisa Asp-Onsjö
Rapportnummer: HT14-2930-37



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Skolan är inte designad för alla elever – en studie om lärarrollens konsekvenser för skolegregationen

Författare: Andrea Melander, Filip Nilsson & Axel Vikengren

Termin och år: HT-14

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Göran Brante

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT14-2930-37

Nyckelord: lärarroll, skolkultur, segregation, habitus, bourdieu

Sammanfattning:

Bakgrund: Trots att skolans kompensatoriska uppdrag är tydligt framskrivet i skollagen visar forskning att skolan misslyckas med att vara likvärdig och kompensatorisk. Skolan kan snarare ses som en del i befästandet och reproduktionen av ekonomiska, sociala och kulturella klyftor. Denna uppsats syftar till att undersöka hur lärare ser på lärarrollen och hur de upplever att den påverkas av den enskilda skolan och dess kultur.

Syfte: Syftet med denna studie är att undersöka om, och i så fall på vilket sätt, lärare bidrar till att upprätthålla skolegregationen.

Metod: Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsansats där empirin bygger på intervjuer. Intervjuerna har genomförts med lärare på två olika skolor där valet av informanter bygger på ett strategiskt urval. Intervjustudien är utformad som halvstrukturerade livsvärldsintervjuer vars resultat har tematiserats. Studiens teoretiska grund bygger på sociologen Pierre Bourdieus teorier om förhållandet mellan individ och struktur samt Ervin Goffmans dramaturgiska perspektiv i synen på interaktion.

Resultat: Resultatet av studien visar att lärarna på de båda skolorna talar om elevunderlaget på skolorna som om det vore homogent. Synen på elevunderlaget påverkar hur lärarna resonerar kring sin lärarroll och vilket ansvar de har gentemot eleverna. Utifrån resultaten kan vi även se att lärarrollen på skolorna påverkas av den fysiska platsen och skolkulturen.

Förord

Detta examensarbete har under hösten 2014 genomförts av tre lärarstudenter, med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasiet, vid Göteborgs universitet. Arbetet har genomförts vid fysiska möten och har skrivits i online-dokument som har varit tillgängliga för alla deltagare i gruppen. Analys, intervjuer och datainsamling har även utförts i grupp vilket gör att alla gruppdeltagare kan svara för uppsatsens innehåll.

Vi vill passa på att tacka vår handledare Göran Brante för all hjälp vid sammanställandet av studien. Vi vill även tacka de informanter som ställt upp i studien.

Andrea Melander, Filip Nilsson och Axel Vikengren
Januari 2015

Abstract	2
Förord	3
Problemformulering	5
Syfte:	6
Frågeställningar:	6
Tidigare forskning	6
Den stigmatiserade förorten och elevers skolval.....	6
Lärares förväntningar.....	7
Läraryroll och skolkultur.....	7
Teoretisk utgångspunkt	9
Goffman och det dramaturgiska perspektivet.....	10
Bordieus syn på habitus, fält och kapital.....	11
Metod	13
Val av metod	13
Intervjuguide.....	13
Urval.....	14
Genomförande	14
Bearbetning och analys.....	15
Generalisering.....	15
Operationalisering och validitet.....	15
Etik.....	15
Skolorna och lärarna	16
Resultatredovisning	16
Elevunderlagets betydelse.....	16
Anpassad läraryroll.....	19
Elevrelationen.....	22
Slutdiskussion	25
Hur uppfattar lärare sin läraryroll i förhållande till elevunderlaget på skolan?	25
Hur uppfattar lärare sin läraryroll i förhållande till skolan de arbetar på?.....	25
Vilken roll upplever läraren att relationen till eleverna spelar?.....	26
Slutord.....	27
Referenser	28
Bilaga 1	31

Problemformulering

Pisa-undersökningen från december 2013 visar att de genomsnittliga resultaten i matematik, läsförståelse och naturvetenskap bland svenska elever har försämrats (Jakobsson 2013). Samtidigt framhåller Skolverket att skillnaderna mellan olika skolor fortsätter att öka. Skillnaderna i resultaten olika skolor emellan har enligt PISA tredubblats sedan år 2000 (Jakobsson 2013). Rapporten framhåller att det är de lågpresterande skolorna som tenderar att få sämre resultat snarare än att de högpresterande skolorna fått bättre resultat, samt att detta bidrar till en ökad kunskapssegregation och polarisering av den svenska skolan. (Jakobsson 2013:8).

Kommunaliseringen och friskolereformen som genomfördes under 1990-talet framhålls som en av orsakerna till den negativa resultatutvecklingen i den svenska skolan (SOU 2014:5). Skolan decentraliserades genom kommunaliseringen 1991 samt den friskolereform som implementerades året efter. En stark anledning till reformerna var förhoppningen om att det fria skolvalet skulle bryta segregationen i och med att elever nu skulle kunna söka sig till valfri skola, samt att konkurrensen skolorna emellan skulle leda till en förbättrad kvalitet i den svenska skolan överlag (SOU 2014:5, Prop: 1991/1992:95). Men skolan har snarare utvecklats åt en alltmer etnisk och socioekonomisk uppdelning samtidigt som elevgrupperna blivit mer och mer homogena (Skolverket 2009/10:233, Trumberg 2011:13, Sernhede & Lindbäck 2010:117, Widigson 2013). Det fria skolvalet har alltså fått en motsats effekt där det visat sig att privilegierade grupper utnyttjat valfriheten i större utsträckning än underprivilegierade grupper. Detta har lett till uppkomsten av vinnarskolor och förlorarskolor (Malmberg, Andersson, Östh, 2012, maj).

Decentraliseringen har inneburit att de enskilda skolorna och lärarna fått ett större ansvar över hur verksamheten bedrivs. I den centraliserade skolan fanns krav från staten på vad eleverna skulle lära sig, men inte under vilka former. Läroplanen för gymnasieskolan framhåller att det är skolans ansvar att varje elev ”tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv” (Skolverket 2011:9).

Den nuvarande decentraliserade skolan syftar till att läraren ska få mer utrymme att utforma undervisningen efter elevernas olika behov och förutsättningar. Decentraliseringen har visat sig leda till en ökad individualisering i skolan, där stödet hemifrån fått större betydelse för elevernas resultat (SOU 2014: 288). Samtidigt står det i skollagen och andra styrdokument att skolan skall vara likvärdig vad gäller tillgång till utbildning och kvalitet. Att skolan ska vara likvärdig ska i detta fall inte tolkas som att skolan ska vara likadan överallt, utan att den ska vara kompensande och ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar (SOU 2014:291, Skolverket 2011:6). I förlängningen kan decentraliseringen innebära att dagens skola och de förändringar som genomförts lett till att lärarrollen anpassas beroende på vilken skola som läraren arbetar på. En möjlig utveckling är att lärare i lågpresterande skolor i större utsträckning än lärare i högpresterande skolor känner ansvar att vägleda och visa på möjligheter med skolan. I högpresterande skolor förväntar sig lärarna oftare att detta ansvar delas med hemmet (Widigson 2013:218ff). Enligt detta resonemang är olika skolor anpassade efter olika elevtyper vilket i förlängningen bidrar till en skola som befäster och reproducerar sociala skillnader.

Syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka om, och i så fall på vilket sätt, lärare medverkar till att upprätthålla skolsegregationen.

Frågeställningar:

Hur uppfattar lärare sin lärarroll i förhållande till skolan de arbetar på?

Hur uppfattar lärare sin lärarroll i förhållande till elevunderlaget på skolan?

Vilken betydelse upplever lärarna att relationen till eleverna har?

Tidigare forskning

I den här delen av studien kommer tidigare forskning och teori presenteras. Kapitlet är indelat i tre delar och börjar med en redogörelse för den så kallade stigmatiserade förorten och elevers skolval. Därefter beskrivs forskning kring hur lärares förväntningar påverkar elevers skolframgångar. Avsnittet avslutas med forskning om lärarroll och skolkultur för att visa hur dessa fenomen konstitueras och definieras.

Den stigmatiserade förorten och elevers skolval

Sernhedes (2010, 2013) forskning kring stigmatiseringen av förorten har uppmärksammat hur elever förhåller sig till sitt skolval. Bland annat har han undersökt varför elever i stigmatiserade områden söker sig från den lokala gymnasieskolan till förmån för gymnasieskolor i innerstaden. En av anledningarna till att elever ifrån utsatta förorter väljer bort skolan i sitt närområde är de negativa rykten som området dras med. Dessa rykten består ofta av föreställningar om fattigdom, kriminalitet, våld och socialt förfall (2010:119). Gustafson (2006) menar att de attribut som ett område tillskrivs tenderar att även innefatta skolan i området. Vidare menar hon att det för den stigmatiserade förorten resulterar i en *“no-go-area, no-go-school”* (2006:120). Motsvarande princip kan antas gälla för skolor i områden som tillskrivs positiva attribut, det vill säga *“yes-go-area, yes-go-school”*. Skolor som ligger i ett stigmatiserat område får i denna mening svårare att rekrytera elever än skolor i ett område som tillskrivs positiva attribut. Elever vars ambitioner inte stämmer överens med bilden av skolan i det egna området, söker sig till skolor i innerstaden med uppfattningen om att det är den rätta skolan för dem att gå i, i och med områdets högre status och skolans högre antagningspoäng. Sernhede och Lindbäck (2013) visar att mötet med innerstadsskolan emellertid inte sker utan problem för dessa elever och att många av dem till slut återvänder till skolan i sitt hemområde innan studierna har avslutats.

I många fall tycks det vara relationen till lärarna som varit högst avgörande för att eleverna återvänder till skolan i det egna området (Sernhede & Lindbäck, 2013). Eleverna i studien uppger att lärarna på skolan i innerstaden uppfattas som distanserade och enbart professionella i sin relation till eleverna. Eleverna känner sig varken respekterade eller uppmärksammade av lärarna och upplever att det finns förväntningar på dem som de inte kan eller vill leva upp till, vilket sänker deras självförtroende.

Sernhede och Lindbäck (2013) menar att allmänhetens beskrivningar av innerstadsskolorna som skolor med positiva, sociala miljöer med goda studieförhållanden inte inkluderar de elever som sökt sig till skolan från ett stigmatiserat område. Känslan av utanförskap som eleverna upplever kan resultera i

att de får sämre studieresultat, avbryter studierna och/eller väljer att återvända till den skolan de tidigare valde bort (Sernhede & Lindbäck 2013).

När eleverna återvänt till skolan de tidigare valde bort upplevs den sociala miljön som en annan. Lärarna beskrivs som varma, duktiga och personliga i sina relationer till eleverna. De tar sig tid att stötta eleverna och att prata med dem i skolans korridorer. Eleverna ger uttryck för att de här ingår i ett sammanhang där de känner sig sedda och uppskattade och att det har en positiv inverkan på studierna. Även Widigson (2013) har intervjuat elever med erfarenhet av att byta mellan skolor förslagda i stigmatiserade områden och i innerstadsområden. I hans studie uppger informanterna att lärarna i de stigmatiserade områdena har ett stort socialt engagemang. Betydelsen av att känna att läraren är personligt engagerad i relationen till sina elever beskrivs av eleverna som stor.

Lärares förväntningar

Enligt en rapport från Skolinspektionen har lärares förväntningar på eleverna stor betydelse för elevernas prestationer. "Höga förväntningar ger motiverade elever och högre resultat" (Skolinspektionen 2010:27). Vidare visar rapporten att en god relation mellan lärare och elever är viktig för att skapa delaktighet och dialog i klassrummet, vilket generellt leder till utökad kunskapsutveckling (2010:41). Rapporten visar dock att undervisning många gånger inte utgår ifrån detta förhållningssätt. Undervisningen bygger inte på dialog och delaktighet utan lärandet har snarare blivit ett individuellt projekt där eleven ofta lämnas ensam med individuellt arbete. Detta leder enligt Skolinspektionens rapport till att fler elever inte når målen. "Det beror också på att elevernas bakgrund och erfarenheter inte används i undervisningen. Eleverna ges inte möjlighet att utifrån sina egna tolkningar reflektera kring olika kunskapsområden. Därför minskar elevernas motivation och intressen" (2010:17–18). Former för undervisning som utgår ifrån delaktighet och dialog – i kombination med höga förväntningar på eleverna – gynnar fler elever än de individuella arbetssätt som enligt Skolinspektionen idag utgör en stor del av undervisningen (Skolinspektionen 2010:12). Denna studie avser undersöka om, och i så fall hur, lärare medverkar till att upprätthålla skolsegregationen. För att göra detta har vi bland annat undersökt lärarnas uppfattning av sin lärarroll samt den skolkultur de arbetar inom, här följer därför en genomgång av begreppen lärarroll och skolkultur.

Lärarroll och skolkultur

Lärarroll och skolkultur är två komplexa begrepp med olika betydelser i olika sammanhang. Därför är det viktigt att definiera begreppen utifrån vilken betydelse de har i uppsatsen. I detta avsnitt presenteras en redogörelse för konstituering av lärarrollen följt av en presentation av begreppet skolkultur.

Lärarrollen ska inte ses som ett begrepp med en entydig och fast definition. Utifrån ett interaktionistiskt synsätt ingår individer i olika roller som ger dem mening genom social interaktion samtidigt som rollerna utvecklas genom socialt samspel. Rollen är alltså inte fast utan i ständig förändring, där individen är med och påverkar samt påverkas av rollen. Med detta sagt innebär det dock inte att individen har vilka möjligheter som helst i rollskapandet (Månsson 1975:100).

Brante (2008) lyfter fram system och strukturers betydelse i sin förklaring av lärarrollen. Han menar att ”en läraridentitet är ett resultat av livshistoria, relationer och den kontextuella omgivningen” (2008:57). Lärare som individer ser alltså på rollen utifrån sin egen bakgrund och sina egna referenser, men Brante belyser också att rollen är en del av ett system. Systemet utgörs i detta fall av de regler och normer som kommer med rollen lärare, och kan förändras, exempelvis till följd av reformer. Samtidigt förändras rollens innebörd också över tid när lärarrollen beträds av individer med olika synsätt. Brante förklarar relationen mellan systemet och rollen såhär:

Rollerna som ett system består av utgör också ett system, vilket innebär att utförandet av rollen lärare kräver elever; roller styrs av normer, vilket innebär att när rollnormerna förändras, förändras också rollen, dock med fördröjning i tiden (Brante 2008:23).

Lärarens tolkning av sin lärarroll i kombination med den sociala interaktionen påverkar alltså hur läraren agerar. Ur detta agerande och genom det sociala samspelet formas lärarrollen inom ett lokalt system, genom en kollektiv tillhörighet, som en enskild skola utgör (Brante 2008:55). Lärarrollen kan på detta vis anses vara knuten till en plats och en skolkultur. Lärarrollen påverkas alltså av individen och dess identitet men blir även betingad av den plats där läraren tar del av ett socialt samspel. Det är med andra ord svårt att tala om en gemensam lärarroll som är enhetlig för lärarkåren.

Brante (2008) diskuterar de villkor som konstituerar lärare. En lärare som intar en lärarroll påverkas av strukturen. Individen påverkar omedvetet eller medvetet strukturen och andra människor som ingår i det kontextuella sammanhanget. Aktörens konstituering av lärarrollen sker när läraren ingår i den sociala interaktionen och aktören är i och med detta med och konstituerar lärarrollen genom det sociala samspelet som aktören är en del av. Detta förhållningssätt innebär att lärarrollen, skolan som institution och samhällets utbildningsstruktur ömsesidigt påverkar varandra (2008:18).

Vidare menar Brante att lärare och elever är direkt beroende av varandra, de har en så kallad *internal relation* (2008:17). Den enes existens är en förutsättning för den andres, samtidigt som det enligt Brante råder ett asymmetriskt förhållande dem emellan. De är båda med och konstituerar lärarrollen. Asymmetrin i förhållandet präglar relationen mellan lärare och elever och hör ihop med deras olika maktpositioner. Det uppstår alltså mellan dessa två grupper en form av motsättning där de båda aktörerna har en tendens att positionera sig mot varandra. Ett exempel på denna asymmetri är att lärare, som ansvarige part, besitter makten att värdera, utvärdera och bedöma elevers prestationer, vilket är en möjlighet som eleverna inte har. Detta står i kontrast till den retorik som förts i skolsammanhang de senaste decennierna om att positionerna i skolan mellan just lärare och elever har blivit mer jämlik.

Brante synliggör i sin avhandling de mekanismer som begränsar och möjliggör ett samspel mellan lärare och elever. Han resonerar kring de förändringar som svensk skola genomgått de senaste 20 åren och hur dessa har lett till en mer komplex och intensiv lärarroll. Dessa två spår menar Brante hänger nära samman och påverkar

lärarrollen på ett sätt som gör yrket obeständigt och svårt att överblicka för den enskilde läraren (Brante 2008:19).

Som tidigare nämnts är lärarrollen ett resultat av såväl lärarens personliga bakgrund som normerna för det system läraren agerar inom, det vill säga skolsystemet. Skolsystemet byggs i sin tur upp av en mängd enskilda skolor med sina lokala system. Lärarrollen kan se olika ut på olika skolor där skolkulturen är en bidragande faktor till vad rollen innebär.

Skolkultur är ett begrepp som likt lärarroll inte har någon enhetlig definition. En skolkultur kan se ut på många olika sätt och ha varierande grad av inflytande över skolans klimat. Det kan även på en skola existera flera skolkulturer som står i kontrast till varandra (Persson 2003:24). Värt att nämna är att en skolas kultur inte är en formell handling eller utgörs av något nedskrivet regelsystem. Det rör sig istället om oskrivna regler och normer som styr, begränsar och reglerar skolpersonalens och elevernas arbetsförhållanden i kombination med de formella regler som också formar skolkulturen. Kulturen på en skola präglas av de människor som interagerar där och innehåller ofta spår av tradition och historia både från lokalt och allmänt håll (Berg 1995:35). Persson (2003:11) menar att skolkultur definieras som:

... den uppsättning idéer, värderingar, normer och institutioner som kännetecknar en skola och den anda eller det klimat som utmärker den. Skolkulturen anger ideal och riktlinjer för förståelse och handlande i skolan och påverkar bl.a. beslutsfattande, kommunikation och sammanhållning.

Skolkultur bör alltså ses som en viktig styrkälla för den enskilda skolans verksamhet och kan variera inom och mellan skolor. Även om det kan förekomma flera skolkulturer på samma skola i form av lärarlag med sin specifika ”anda”, existerar dock oftast en dominerande skolkultur som har en eller flera informella ledare. Dessa blir i praktiken reella makthavare på skolan (Berg 1995:10).

Skolkulturen är alltså normer som belönar och bestraffar olika typer av beteenden, vilket påverkar den rådande andan på skolan. Berg (1995:36) menar även att kontexten, alltså skolans närmiljö och atmosfär, påverkar den skolkultur som förekommer, vilket i förlängningen också påverkar lärarrollen. Detta innebär troligtvis att lärare i innerstadsskolor, på grund av de kontextuella skillnaderna, utvecklar annorlunda strategier och undervisningsmetoder jämfört med lärare på förortsskolor. Om dessa skillnader finns och i så fall hur de tar sig uttryck kan vara intressant för denna studie då den avser undersöka om och hur lärare medverkar till segregation. Skolkultur och lärarroll kan alltså i denna mening inte ses som två isolerade begrepp utan påverkar och påverkas av varandra ömsesidigt (Hargreaves 1994:165).

Teoretisk utgångspunkt

I det här kapitlet presenteras de teorier som studiens empiriska material analyseras utifrån. De valda teorierna som ligger till grund för studien bygger på den franske sociologen Pierre Bourdieu och hans teorier om förhållandet mellan aktör och struktur samt Erving Goffmans samhällssyn som förklaras genom det dramaturgiska perspektivet.

Eftersom det är vår ambition att undersöka och säga något om de strukturer som upprätthåller skolan är Bourdieus teorier lämpade för vår studie. För att kunna förstå lärares individuella handlingar och rollrepresentationer i dess kontext och för att kunna tolka hur den fysiska platsen (kontexten) påverkar aktörers handlingar rör sig våra teoretiska utgångspunkter på två plan. Dels på en teoretisk makronivå där vi genom Bourdieus teorier tolkar hur habitus, fält och kapital påverkar aktörerna inom kontexten. Dels rör vi oss på en mikronivå och använder Goffmans dramaturgiska perspektiv för att tolka hur lärarrollen och dess individuella handlingar konstrueras utifrån sin sociala kontext. Bunge menar: ”This is so because every individual action is partially constrained by macrosocial circumstances, which may in turn be affected to some extent by individual actions.” (Bunge 2000:153). För att kunna göra en analys av kontextens aktiva delar skapas ett utrymme för tolkning av såväl aktörens handlande som strukturens påverkan (Bunge 2000, Brante 2008:45–48).

Goffman och det dramaturgiska perspektivet

Goffman (2004) har inom ramen för det han beskriver som symbolisk interaktionism utvecklat det dramaturgiska perspektivet. Han använder teatern som en metafor i sin tolkning av mänsklig interaktion. Individerna liknas vid en aktör som uppträder på en scen och samtidigt betraktas av en publik. Vidare menar han att samtliga individer i ett samspel utgör såväl publik som aktörer på samma gång.

I vår studie kan skolan (platsen för interaktion) betraktas som den scen där aktörerna och publiken utgörs av både lärare och elever. Som nämnt innan har de ett ömsesidigt inflytande över varandras handlingar och sätt att förhålla sig till varandra. Goffman (2004:23–26) menar att fastställda handlingsmönster skapas genom att aktörerna i ett visst socialt sammanhang agerar utifrån olika roller och rutiner. De *sociala rollerna* (lärare och elev) bygger på den status som rollen har i just denna kontext. Detta benämner Goffman som *fasad* vilket han förklarar som det som i individens framförande utförs på ett regelbundet och fastslaget sätt och som definierar sammanhanget för personerna som betraktar framförandet. Denna fasad blir en *kollektiv representation* som är mer eller mindre orubblig oavsett om individerna som bär fasaden vill det eller inte (2004:33). Goffman menar vidare att de kollektiva representationerna är fasta och mycket svåra att förändra för personerna som individuella representanter. På grund av asymmetrin mellan lärare och elever har rollerna olika förväntade strukturer upprättade kring sig. Rollerna innefattar därför olika rättigheter och skyldigheter. Lärarens roll är professionell i egenskap av tjänsteman medan elevens roll kan liknas vid en klient som behöver läraren. Genom de kollektiva representationerna är aktörerna mer eller mindre fast i sina positioner vilket försvårar flexibel interaktion mellan dem.

Bourdieu och social reproduktion

Klassamhällets reproduktionsmekanismer är av central betydelse i Bourdieus teorier. Hans teori bygger därför försöker därför förklara vilka mekanismer som ligger till grund för den sociala trögrörlighet som är en orsak till klassamhället och den kulturella reproduktionen. Detta är bakgrunden till varför Bourdieu brukar ses som en determinist, vilket innebär att aktörens livschanser bestäms utifrån och från den sociala och kulturella struktur som aktören är en del av (Broady 2008:23). Bourdieu menar att skolans sorteringsfunktion, där sociala och kulturella kapital reproduceras,

utgör ett så kallat socialt fält. Nyckelbegreppen som kommer att presenteras i denna del är habitus, fält och kapital.

Bourdieu syn på habitus, fält och kapital

Det som inom sociologin brukar beskrivas som förhållandet mellan aktör och struktur beskriver Bourdieu som relationen mellan habitus och fält. Habitus kan ses som en hos individen kognitiv och mental tankekartor som internaliserats genom den materiella och sociala miljön som individen är en del av. Konkret uttrycks habitus hos aktören i form av smak, stil, språk, kroppshållning o.s.v. "Habitus utgör denna generativa och enhetskapande princip som omvandlar de inneboende och relationella egenskaperna i en position till en enhetlig livsstil, det vill säga en enhetlig uppsättning av personer, tillgångar och praktiker" (Bourdieu 1999:19). Den sociala och materiella miljön som aktören är en del av påverkar i förlängningen aktörens handlingsmönster, och habitus innebär därmed ett förkroppsligande av de sociala och materiella kontexterna. Habitus bestämmer hur en individ förstår, värderar och uppfattar sin omvärld. På detta sätt utgör habitus olika klassificeringsscheman som indelar och definierar vad som skiljer "oss" från "dom" (Bourdieu 1999:19).

Habitus (de förkroppsligade strukturerna) utvecklas och utmanas inom det som Bourdieu benämner som sociala fält (de objektiva strukturerna). Ett socialt fält uppstår där aktörer kämpar om materiella eller symboliska resurser som är gemensamma för aktörerna (Broady 1998:5). Olika sociala fält har olika kulturella och symboliska trossystem med sina egna underförstådda föreställningar. Dessa bestämmer bland annat vad som är ett passande beteende inom fältet och sätter ramar för tolkningsutrymmet. Det sociala fältets trossystem bestämmer alltså vilket slags habitus som värderas högt. När det kulturella och symboliska trossystemet betraktas som något "naturligt" upprätthålls ordningen inom fältet.

Skolan (utbildningsfältet) är ett exempel på socialt fält med sitt kulturella och symboliska trossystem som bygger på idén om att lära nästa generation samhällets kulturella tillvägagångssätt. En elev vars habitus inte ligger i linje med fältets symboliska trossystem måste förändra och anpassa sina sociala erfarenheter för att förstärka sin position i striden om fältets symboliska resurser (Carle 1989:353). Habitus bestämmer alltså vilka förutsättningar eleverna har i kampen om resurserna. Exempel på symboliska tillgångar är betyg, förmågan att uttrycka sig i tal och skrift på en hög nivå eller en elevs erkännande från sin lärare. Elever som erkänns och får höga betyg stärker sin position i förhållande till andra elever. Utbildningsfältet har till uppgift att lära elever läsa, skriva och räkna. En elev som internaliserat, och därigenom erkänt, det symboliska trossystem som utbildningsfältet vilar på och som i text och tal kan formulera sig på ett sätt och med ett innehåll som läraren anser är högt erhåller lärarens erkännande och ges därmed en symbolisk tillgång. Vilka tillgångar en aktör har inom ett specifikt fält talar om vilken position aktören har i relation till andra i fältet. Den symboliska tillgången ligger alltså i aktörens habitus, förutsatt att den erkänns av andra aktörer inom fältet (Bourdieu 1999:15).

De symboliska tillgångarna kan delas in i flera kapitalformer enligt Bourdieu. Det kapital som är mest centralt i utbildningsfältet är det Bourdieu kallar *kulturellt kapital*. Det kulturella kapitalet kan både ses som innehavet av det som ofta benämns som kultur d.v.s. konst, musik och litteratur samt de tillgångar som är kopplade till utbildning, bildning och språkkunskaper. En annan kapitalform är *socialt kapital* som

syftar till aktörens sociala resurser i form av familj, vänner och sociala nätverk som kan vara till hjälp för aktörens karriär. Materiella tillgångar i form av pengar och egendom utgör aktörens *ekonomiska kapital*. Bourdieu har alltså utökat kapitalbegreppet till att omfatta de värden som är eftersträvansvärda i en social formation. En individs symboliska tillgångar utgörs av både kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital. Värdet och kapitalet blir till genom erkännandet och accepterandet från andra (Bunar 2001:29). I skolan, där det kulturella kapitalet har stor betydelse, har en elev med symboliska tillgångar ett kulturellt kapital som erkänns och värderas både av lärare och i styrdokument såsom kursplaner. En elevs sociala kapital är en symbolisk tillgång i skolan när elevens sociala nätverk, till exempel föräldrar, är väl etablerade i samhället genom att de kan språket, har många kontakter, är engagerade i elevens skolgång eller är välutbildade.

Kapitalformerna påverkar varandra och kan exemplifieras genom det ekonomiska kapital som går i arv. Genom ett högt ekonomiskt kapital kan en familj bosätta sig i ett område med hög status vilket leder till att barnen går i en skola med andra barn med liknande sociokulturell bakgrund. I en sådan miljö kan barnen internalisera de värderingar, framtidsplaner och språk som utgör ett högt kulturellt kapital samtidigt som de knyter sociala kontakter, vilket i sin tur ökar möjligheten att även fortsättningsvis röra sig i miljöer med högt kulturellt kapital. Chanserna att nå samhällspositioner med högt anseende och makt ökar. När maktförhållanden (innehav av kapital) betraktas som en naturlig ordning riskerar kapitalfattiga att utsättas för det Bourdieu beskriver som med symboliskt våld. (Bourdieu & Passeron 2008:191ff, 17–19, Bunar 2001:30). I ett skolsammanhang skulle det kunna innebära att samhälle, föräldrar, lärare och rektorer alla hävdar elevers lika möjligheter utan att beakta de strukturer som bestämmer elevernas förutsättningar. Skillnader i elevers betyg och livsmöjligheter reduceras till en fråga om elevens vilja och ansträngning snarare än orättvisa utgångspunkter.

Det innebär med andra ord att utbildningssystemet samtidigt uppfyller den sociala funktionen att reproducera förhållanden mellan klasser - genom att säkra en överföring mellan generationerna av ett kulturellt kapital - och den ideologiska funktionen som består i att dölja denna sociala funktion genom att få alla att tro på illusionen om systemets absoluta oavhängighet från samhället (Bourdieu & Passeron 2008:251).

Utbildningssystemet är genom sin fördelningsprincip av kulturellt kapital i förlängningen med och reproducerar de samhälleliga strukturerna. Denna reproduktion sker genom det system som utbildningen är uppbyggd kring. Den gynnar en viss typ av beteenden och de elever, eller de familjer, som utvecklat strategier för att lyckas uppnå detta beteende belönas. Habitus är i denna process viktigt då de som är förtrogna med hur utbildningssystemet är uppbyggt också har lättare att ta till sig denna logik och lyckas inom systemet. På detta vis kan bakgrund vara av betydelse för reproduktionen då varje familj strävar efter att bevara de möjligheter och privilegier de besitter (Bourdieu 1999:32–33). Detta medför att individens sociala bakgrund påverkar hur lätt respektive svår skolgången kommer att vara. "För många upplevs också utbildningens innehåll som abstrakt, och många förmår inte upptäcka att de kanske måste omforma sina ursprungliga sociala erfarenheter till det som andra samhällsklasser mer eller mindre föds in i" (Carle 1989:353). Ska individen förflytta sig från en klasstillhörighet till en annan måste

individerna också lära sig de sociala mönster som är gängse inom skolsystemet.¹ Skolan är alltså, sett ur detta perspektiv, inte likvärdig och skapar heller inte samma möjlighet för alla oavsett social bakgrund. Det kompensatoriska uppdraget är tydligt framskrivet i skollagen men aktörerna (lärare, elever, föräldrar och rektorer) inom skolan uppfattar utbildningen som likvärdig och i och med detta reproduceras samhällets dominerande system inom utbildningsväsendet (Carle 1989: 353). Bourdieu menar också att olika lokala skolor kan inneha olika högt socialt värde, vilket resulterar i en elitistisk skola som än mer bidrar till reproduktion av klassförhållanden. Examen från olika skolor är i realiteten avgörande för vilken status eller typ av anställning individen kan få. När aktörer inom utbildningsfältet bortser från denna struktur och istället ser fältets kulturella och sociala trossystem som något "naturligt" riskerar de kapitalfattiga att bli utsatta för symboliskt våld (Sernhede 2009:17–19, Bunar 2001:30).

Det är nästan ofrånkomligt att inte hamna i en begreppsutläggning när Bourdieus teorier ska förklaras, och att förklara Bourdieus teori i lexikala definitioner kan göra teorin svårbegriplig. En vanligt förekommande kritik mot Bourdieu är att begreppen ses som alltför vida och svåra att definiera. Broady (1985) konstaterar till exempel att det finns flera hundra omskrivningar av habitusbegreppet. Bourdieu själv hävdar att det är i begreppens relation till varandra och i ett empiriskt material som de får sin fulla mening (Bourdieu & Wacquant 1992).

Metod

Val av metod

Då det empiriska materialet i denna studie utgörs av lärares personliga erfarenheter och tankar lämpar sig en kvalitativ samtalsstudie bäst. I kontrast till kvantitativa studier kan intervjuer i större utsträckning ge en nyanserad bild av informanternas upplevelser. Kvale definierar den kvalitativa forskningsintervjun som "en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening" (Kvale 1997:13). Kvale påpekar risken med att den kvalitativa samtalsintervjun, om den saknar tydlig struktur och syfte, riskerar att ge en ytlig översikt av ämnet för studien (Kvale 2009:31). För att undvika detta utformade vi en intervjuguide som gav oss riktlinjer och viss struktur för samtalen med lärarna.

Valet av en kvalitativ metod ger oss möjligheten att närma oss lärare och höra vilka på vilket sätt de väljer att beskriva sin situation och omgivning. Detta skulle vara svårare med en kvantitativ metod.

Intervjuguide

Vi har valt att genomföra en halvstrukturerad livsvärldsintervju som enligt Kvale (2009:19) inte utgår ifrån specificerade frågor utan snarare rör sig kring några i förväg bestämda teman. Inom varje tema har vi formulerat frågor som stöd för samtalet (se bilaga 1). Frågorna följdes emellertid inte strikt eftersom målet med intervjuerna var att vi skulle få till vardagliga samtal och på så vis närma oss informanternas livsvärld.

¹ Detta för tankarna till Paul Willis och hans studie om arbetarklassungdomar i England, *Fostran till lönearbete*. Willis visar hur ungdomar i en arbetarklasskultur internaliserar deras föräldrars värderingar, som går emot de värden skolan vilar på. Till skillnad från denna studie fokuserar Willis på den primära socialisationens betydelse för reproduktionen.

Vilken ordning frågorna ställdes i, och om någon fråga valdes bort, berodde på vad läraren sagt tidigare under intervjun och vilken riktning samtalet tog.

De teman som låg till grund för intervjuerna var följande:

- *Lärarrollen kontra platsen* (Hur uppfattar lärarna sin lärarroll i förhållande till skolan de arbetar på?)
- *Lärarrollen kontra elevunderlaget* (Hur uppfattar lärarna sin lärarroll i förhållande till elevunderlaget?)
- *Elevrelation* (Vilken betydelse upplever lärarna att deras relation till eleverna har?)

Urval

Studien syftar till att undersöka om, och i så fall hur, lärare medverkar till skolsegregationen. Vi gjorde ett strategiskt urval av informanter då vi ville intervjua lärare på två olika gymnasieskolor i en storstad i Sverige, belägna i två olika delar av staden. Den ena skolan, som vi valt att kalla för Bongymnasiet, ligger i stadens centrum och är en populär fristående skola. Den andra skolan, här kallad Häradsgymnasiet, är belägen i en stigmatiserad och socioekonomiskt utsatt förort i stadens utkant. Totalt genomfördes åtta intervjuer, fyra intervjuer på respektive skola, med en jämn könsfördelning. I urvalsprocessen kom vi fram till att samtliga informanter bör vara examinerade lärare som varit verksamma i flera år och därmed har erfarenhet av att arbeta som lärare. Mer information om informanterna delges senare i metodavsnittet.

Den första kontakten med lärarna skedde via e-post där vi presenterade oss och syftet med studien. De informanter som valde att medverka fick själva bestämma tid och plats för intervjun så att de skulle känna sig så bekväma som möjligt. Innan vi startade intervjun delgav vi återigen syfte och bakgrund till studien samt vilka teman som skulle behandlas. Informanterna upplystes om att deras medverkan var frivillig, att de när som helst kunde avbryta intervjun och avsluta sin medverkan i studien. Varje intervju pågick i 30 till 45 minuter. Ljudupptagning gjordes av samtliga intervjuer, vilket alla informanter godkände innan intervjuerna startade.

Genomförande

Innan intervjuerna ägde rum genomförde vi en pilotstudie där vi ställde frågorna till en testperson. Detta gjorde vi för att få en uppfattning om huruvida frågorna bidrog till ett öppet och naturligt samtal. Vi ville också se om någon eller några frågor tenderade att missförstås och därmed påverka informanternas svar. Det är viktigt att inte ställa ledande frågor eller inverka på svaren (Kvale 2009:295). Efter genomförd pilotstudie såg vi ingen anledning att revidera intervjuguiden.

Samtliga teman behandlades i alla intervjuer. Sju av åtta informanter valde att förlägga intervjun till sina respektive arbetsrum, när inga kollegor var närvarande, medan den åttonde intervjun ägde rum i en avskild del av ett personalrum. Alla tre författare var delaktiga vid samtliga intervjuer på informanternas godkännande, men författarna hade olika roller under intervjumomentet. En person ledde intervjun och de övriga två fungerade som bisittare som fokuserade på detaljer och plockade upp samtalstrådar som upplevdes betydelsefulla för studien. Informanterna var

genomgående pratsamma och vi strävade efter att ge dem utrymme att stanna upp och tänka efter för att öka möjligheterna att få genomtänkta svar.

Bearbetning och analys

De inspelade intervjuerna transkriberades kort efter intervjutillfällena och transkriberingen skedde ordagrant. Bearbetningen av materialet inledde vi omgående genom att samtliga författare till studien läste transkriberingarna flera gånger. Medan vi läste försökte vi individuellt urskilja mönster utifrån de teman som intervjuerna utgick ifrån. Vi använde oss av den tematiseringsmetod som Braun och Clarke (2006) beskriver och försökte ur texten fånga någonting som för oss framstod som centralt och som kunde ses som ett återkommande mönster. Temana skall alltså belysa någonting viktigt i förhållande till studien som helhet (Braun & Clarke 2006:82). De mönster som urskildes arbetades fram utifrån helheten för att undvika att göra felaktiga eller missvisande tolkningar av enskilda delar. Bearbetningen av materialet har alltså gjorts i en växelverkan mellan delar och helhet (Kvale 1997:49-51). Efter den individuella bearbetningen av materialet fortsatte processen kollektivt där vi enades kring vissa teman som fick utgöra de olika delarna i studiens resultat.

Generalisering

Informanterna i denna studie är strategiskt utvalda och utgör endast åtta till antalet. Vi gör därför inga generaliseringsanspråk och hävdar inte att dessa lärares upplevelser av och tankar kring lärarrollen kan generaliseras vare sig till hela lärarkåren eller till alla lärare på de två för studien aktuella skolorna. Däremot gör vi anspråk på en analytisk generaliserbarhet som innebär att resultatet säger något om just detta sammanhang och att resultatet kan appliceras på liknande situationer och kontexter samt fungera vägledande vid en likartad studie (Esaïasson et. al. 2012:159, Kvale 2009:282).

Operationalisering och validitet

En lyckad operationalisering kräver att forskaren är förtrogen med de teorier och den tidigare forskning som studien bygger på. Detta för att forskaren ska kunna göra lämpliga tolkningar och kopplingar mellan empirin och teorin. Ju mindre avståndet mellan den teoretiska definitionen och den operationella indikatorn är, desto mindre blir validitetsproblemen (Esaïasson et al. 2012:59). Denna faktor är viktig att vara uppmärksam på. Validitet i forskningssammanhang handlar om hur väl en studie behandlar det som den gör anspråk på att behandla. Det innebär att frågorna som ställs vid intervjutillfällena ska svara mot studiens syfte, samt att frågorna inte får missförstås av informanterna. En risk med kvalitativa undersökningar är att forskaren eller informanten kan göra feltolkningar. Detta kan undvikas genom tydliga frågeställningar och genom att ge utrymme till följdfrågor som både kan förtydliga frågorna som forskaren ställer och de svar som informanterna ger. Informanterna i denna studie har erbjudits möjlighet att läsa analyserna med förhoppningen att reducera risken för feltolkningar. Eftersom intervjufrågorna utformats utifrån olika teman, som i sin tur grundas i frågeställningarna, stärks studiens validitet.

Etik

Undersökningens syfte förklarades för alla medverkande informanter i enlighet med god forskareetik (Kvale 1997:106–113). Som tidigare nämnts upplystes informanterna även om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avsluta sin

medverkan. Informanterna fick även information om att deras identitet skulle behandlas konfidentiellt och att samtliga namn, på såväl lärare som skolor, skulle fingeras i studien. Detta för att säkerställa de medverkandes anonymitet.

Skolorna och lärarna

Skolorna är belägna i en svensk storstad. Samtliga lärare som deltar i studien är behöriga lärare med flera års erfarenhet. De är mellan 31 och 61 år gamla och undervisar i olika ämnen.

- *Bongymnasiet*
Skolan är en fristående skola belägen i centrum. Lärarna på Bongymnasiet kallas i studien för *Barbro, Berit, Bengt* och *Bertil*.
- *Häradsgymnasiet*
Skolan är en kommunal skola belägen i en förort. Lärarna på Häradsgymnasiet kallas i studien för *Hanna, Helena, Henry* och *Håkan*.

Resultatredovisning

I den här delen av studien redovisas resultatet från undersökningen. Vi presenterar det utifrån tre teman, *elevunderlagets betydelse, anpassad lärarroll* och *elevrelationen*, som framkom ur den insamlade datan. Resultatet redovisas genom valda citat från intervjuerna och relateras till tidigare forskning och teori genom analys.

Elevunderlagets betydelse

Utifrån Goffmans (2004:23–26) dramaturgiska perspektiv skapas sociala roller i kontexter. Dessa roller skapas genom interaktion mellan olika aktörer. Kring rollen skapas en fasad med vissa förväntningar och handlingsmönster knutna till sig, och fasaden är mer eller mindre orubblig. Kollektiva representationer av roller i skolan skapas och upprätthålls av såväl lärare som elever. Maktrelationen mellan lärare och elever kan som tidigare nämnts ses som asymmetrisk. På grund av lärares maktposition har deras sätt att tala om elever större legitimitet, vilket kan innebära att lärare därmed också har större inflytande i skapandet av elevrollen, än eleverna har i skapandet av lärarrollen. Därför är det viktigt att i detta avsnitt visa hur lärarnas kollektiva representationer av elevrollen ser ut på respektive skola. Gemensamt för lärarna på de båda skolorna är att de låter en viss typ av elev representera hela elevunderlaget på skolan. Synen på hur den eleven är skiljer sig dock åt mellan skolorna.

På Häradsgymnasiet beskriver lärarna eleverna som en homogen grupp bestående av utsatta elever med ett ökat behov av stöttning, då de ofta saknar uppbackning eller stöd hemifrån. Lärarna talar även om att måluppfyllelsen på skolan är låg och att många elever har svårt att ta examen med fullständiga betyg. När Henry, som är en av lärarna på Häradsgymnasiet, diskuterar elevunderlaget på skolan säger han:

Man kan nästan säga att jag redan från början vet att eleverna som börjar årskurs 1 med stor sannolikhet nog kommer gå ut med F i betyg och då hänger eleverna med i alla tre åren. (Henry)

Henry menar att det för eleverna snarare handlar om att få studiemedel genom närvaro än att få betyg. Enligt honom är eleverna inte intresserade av den kunskapsförmedling som lärarna och skolan står för. Skolan ses snarare som ett medel för inkomst och en plats att mötas och upprätthålla det sociala nätverket. Henry resonerar vidare om de problem som finns på skolan i form av försenade elever:

Förseeningen ser de som att 'det spelar ingen roll, bara jag får närvaro så är det okej'. Det är det som är det viktiga för eleverna. Man får sina pengar, sina tusen spänn och det är det. (Henry)

Lärarna på Härads gymnasiet menar att elevernas motstånd till skolan som plats för lärande är ett uttryck för en fattigdomskultur som sprids och upprätthålls av att ingen kan visa på motsatsen eller något annat förhållningssätt.

Man kan säga att det är en fattigdomskultur. Det är jättestor. Den fattigdomskulturen förstärks bara av att det är för många studerande av precis samma art, samma elever som bär, det finns ingen som visar på en motsats eller att det kan vara annorlunda. Det är helt homogent. (Håkan)

Lärarna på Bongymnasiet beskriver likt lärarna på Härads gymnasiet ett homogent elevunderlag. Däremot uttrycker de till skillnad från Härads gymnasiet lärare att de arbetar på en "vanlig" skola med genomsnittliga elever. När vi frågar Bengt vad han menar med en vanlig skola svarar han:

En fruktansvärt homogen skola. Ehm... för det är mer eller mindre samma underlag. Svenska medelklasstjejer för det mesta. Vi har väl ca 75-80 procent tjejer, de flesta kommer från medelklassen eller lite övre medelklass. (Bengt)

Lärarna på Bongymnasiet beskriver sitt elevunderlag som "naturligt" och som om den typen av elever är allmänrådande. De lägger inte vikt vid bakgrunden på samma sätt utan har snarare ett ämnesfokus och talar om eleverna och elevunderlaget utifrån hur väl förbereda de är på det jobb som ligger framför dem inom ämnena. De beskriver även att eleverna generellt ligger på samma kunskapsnivå och att de därför anpassar undervisningen utefter den. Överlag har lärarna svårt att ge en beskrivning av elevunderlaget mer än att de upplever eleverna som lika. Berit beskriver eleverna såhär:

Berit: De är ganska lika.

Intervjuare: Vad menar du med lika?

Berit: Typ medelever. De har lika kunskaper, de är lika på hur ordningsamma dom är och dom är liksom lika.

Ett sätt att närma sig den syn på elevunderlaget som lärarna på Bongymnasiet har är att se på hur Bengt förklarar skolan och för vem skolan är utformad:

Skolan är inte designad för alla elever, den är designad för en viss typ av elever. Medel... alltså genomsnittseleven. Och det är att du ska kunna läsa, skriva, förstå och i ett visst tempo. Så alla dom eleverna som faller utanför det, som inte klarar av det, dom missgynnas i den här skolformen och dom har vi ofta problem att nå. (Bengt)

När Bertil talar om de elever som inte lyckas nå upp till målen berättar han om olika åtgärder för att hjälpa eleven att komma vidare i form av omprovsdagar och muntliga

kompletteringar. De problem som lärarna ser hos sitt elevunderlag är av en annan typ än de som Härads gymnasiet lärare uppger.

... att det blir för mycket fritid på arbetstid, man sitter med mobiltelefoner och man pratar om sociala saker istället för att diskutera det vi håller på med för stunden så ibland får man ju gå runt och vara lite polis. Det är en svår koppling kanske att säga att dom är bortskämda så, men dom är ju lite curlade ungarna definitivt. Det tror jag nog att alla instämmer i som jobbar med den här generationen.
(Bertil)

Vi ser att det hos lärarna på båda skolorna finns en bild av hur eleven är vilket enligt Goffman (2004:23–26) bidrar till den kollektiva representationen av elevrollen. Då Goffman menar att alla individer i ett samspel utgör både aktörer och är även eleverna med och formar den kollektiva representationen. När elevrollen har en fasad upprättad kring sig skapas ett fastlagt handlingsmönster hos eleven. Den kollektiva representationen av elevrollen ser olika ut på respektive skola. Lärarna och eleverna på respektive skola konstruerar varandra genom de förväntningar som kommer med den kollektiva representationen. Det innebär att de förväntningar som lärare har också påverkar elevernas motivation och prestationer (Skolinspektionen 2010:27). På Bongymnasiet verkar lärarna ha högre förväntningar på sina elever än vad lärarna på Härads gymnasiet har, vilket rimligtvis även borde påverka hur eleverna presterar (Skolinspektionen 2010:27).

Som tidigare nämnts påverkas en skolas status av den status som tillskrivs platsen skolan är belägen på (Gustafson 2006:120). Om området skolan ligger i beskrivs som ett problemområde stämplas även skolan som en problemskola. Omvänt finns även en föreställning om att ett attraktivt område innebär en attraktiv skola. Denna syn på skolan i förhållande till området är något även vi tycker oss se hos lärarna i deras beskrivningar av elevunderlaget. Hanna, lärare på Härads gymnasiet, beskriver skolan som "... en frånvalskola, man har inte valt att gå här, man blev placerad här". I kontrast till Hanna uttrycker sig Berit på Bongymnasiet så här om skolan hon arbetar på:

Många elever kommer hit för att dom känner nån som har gått här, så blir det ett reproducerande system. Vi har gott rykte, fler söker sig hit än till den kommunala motsvarigheten. (Berit)

Som tidigare nämnts har lärarna på Bongymnasiet svårare att beskriva sitt elevunderlag än lärarna på Härads gymnasiet har. Bongymnasiet lärare pratar om sina elever som "vanliga" och "genomsnittliga" och beskriver dem inte i förhållande till något annat på det sätt som lärarna på Härads gymnasiet gör. Detta kan förstås genom att lyfta in Bourdieus teori om fält och kapital. Eleverna på de båda skolorna ingår alla i det som Bourdieu beskriver som utbildningsfältet men med olika förutsättningar (Bourdieu 1999, Carle 1989:353). Lärarna på Härads gymnasiet beskriver sina elever som boende i ett kapitalfattigt område där lärarnas uppgift i större mån handlar om att dela med sig av sitt kulturella kapital och visa på värdet med utbildning, än vad lärarna på Bongymnasiet gör. Henry säger att "Det handlar inte bara om att få sitt studiemedel." Han fortsätter: "Jag tycker det ändå är vårt uppdrag att se till att man ska fungera i samhället". Utbildningssystemet vilar på det normsystem som Bourdieu kallar trossystem. Med trossystem menar han föreställningen om allas lika möjligheter men eleverna inom utbildningsfältet strider om samma symboliska tillgångar i form

av betyg. Eleverna har i sin tur olika förutsättningar för dessa symboliska tillgångar då de har olika kulturellt kapital. Detta resulterar i att kapitalfattiga elever utsätts för det Bourdieu menar med symboliskt våld. Att lärarna på Bongymnasiet upplevs ha svårare att beskriva sitt elevunderlag som annat än "vanliga elever" kan tolkas som ett tecken på att deras elevunderlag innehåller de kapital som utbildningsfältet vilar på (Sernhede 2009:17–19, Bunar 2001:30).

Anpassad lärarroll

På samma sätt som lärarna genom sina förväntningar på eleverna är med och skapar samt upprätthåller en elevroll och fasad så är även lärarkollegiet, skolkulturen och eleverna med och skapar den förväntade lärarrollen på en skola. Lärarna på båda skolorna uttrycker att det finns en viss lärartyp som passar in på respektive skola. Hanna på Härads gymnasiet menar att klimatet på skolan inte är till för alla lärare och "... om man inte tycker om elevunderlaget, jargongen, stilen, så gör man något annat". På samma sätt resonerar Bertil på Bongymnasiet och menar att "... arbetsplatsen passar en viss typ av pedagoger snarare än att pedagogerna anpassar sig till arbetsplatsen. Dom som inte trivs i kulturen stannar inte i kulturen." Båda uttalandena kan tolkas som att de på ytan går emot det som Hargreaves (1994:165) menar när han skriver att läraren formas av kontexten hen är verksam inom. Men det ska snarare ses som att en skolkultur befästs och förstärks. Den typ av lärare som passar in blir kvar och fogas allt mer efter den lokala skolkulturen medan den lärare som inte kan anpassa sig byter arbetsplats och hittar ett annat sammanhang.

De beskrivningar lärarna ger av lärarrollerna på respektive skola skiljer sig från varandra i flera avseenden. Det är tydligt att lärarna på Härads gymnasiet lyfter fram kollektivets och lärarlagets betydelse. Henry beskriver lärarlaget och kontakten med kollegorna som en förutsättning för skolans arbetsätt:

Här är ju arbetslaget navet men på de flesta andra skolor kan det ju vara ämnesgruppen som är ditt nav, men inte arbetslaget. Så det är ju en speciell karaktär här på skolan. (Henry)

Vidare ser lärarna på Härads gymnasiet sin lärarroll som till stor del präglad av den kontext de befinner sig i och det elevunderlag som finns på skolan. Flera av lärarna talar om hur deras lärarroll på många vis präglas av ett kompensatoriskt förhållningssätt där det är viktigt att som lärare möta eleven där den är och utifrån det skapa förutsättningar för lärande. Helena på Härads gymnasiet säger att lärarna på skolan har en utvidgad lärarroll:

Jag skulle säga att jag är en förebild och en mentor där min roll är att få eleverna motiverade. Även om jag inte skulle säga att jag är kurator så vill man ha en relation till eleverna så att de känner förtroende för en. Det händer så pass mycket i deras liv runt omkring som jag inte kan bortse från. På så sätt blir man någon form av kurator eller en hjälpare hand men samtidigt lärare vad gäller kunskap och pedagogik. (Helena)

En annan aspekt som lärarna på Härads gymnasiet ger uttryck för är att eleverna inte har med sig de koder och förhållningssätt som är gångbara i skolan. Därför känner lärarna att de har ett ansvar att synliggöra och förmedla dessa koder så att eleverna i andra sammanhang ska kunna passa in och bli medvetna om hur de förväntas bete sig. Detta är något som Håkan menar att eleverna förlorar mycket på att inte ha kännedom om:

Många elever har inte skolkoden, tror jag. De kommer in försenade och kör pusskalas laget runt. De vet inte, de kan inte smyga in, sätta sig, nicka lite, låtsas vara med, som andra elever, utan de är såhär, uppriktigt sagt korkade i det avseendet. Det tycker jag är synd. Även om de är uppriktiga så tror jag att de får många minus. De har liksom missat den där koden och hade de haft med sig den så hade de varit betygssnäppet högre, alla de här. Bara utifrån det. För det är något som jag märker tydligt, att de inte kan läsa av det här som vi lärare förväntar oss. Den koden har många elever inte och det tycker jag är synd. Jag vet inte om man ska lära ut den där ögontjänarkoden, det är ju den som är bruklig i många sammanhang i skolan, tycker jag. Det tror jag våra elever inte har. (Håkan)

På Bongymnasiet har lärarna en annan syn på lärarrollen. Lärarna vi talat med uttrycker en uppfattning om att kollegiet inte alls har samma centrala betydelse för rollen och arbetet. Här får kollegiet snarare en stödjande funktion och finns där om lärarna behöver hjälp eller tips. Bengt beskriver samarbete med kollegorna såhär:

När vi träffas i dom här ämneslagen, planerar vi lite för hur kan vi göra det så enkelt som möjligt för oss själva, samtidigt som vi får med oss så många som möjligt. Och då handlar det ju dels om vårt förhållningssätt till eleverna i klassrummet, men framförallt didaktiska knep. (Bengt)

Kollegiet får även stor betydelse för att skapa trivsel i det sociala sammanhanget. Barbro uttrycker att det är just det som hon tycker är så skönt med Bongymnasiet:

Här kan man liksom stänga in sig och sätta på sig hörlurarna och jobba om man vill det, det är liksom tillåtet. Man behöver inte vara social konstant, men också att man kan det, man kan vara social och ha kul. Det arbetsklimatet bland kollegorna trivs jag med. (Barbro)

Lärarna på Bongymnasiet säger i likhet med lärarna på Häradsgymnasiet att elevunderlaget till stor del påverkar lärarrollen och de tycker att elevernas sätt och hur ordningsamma de är påverkar undervisningen och i förlängningen lärarrollen. Vidare beskriver lärarna på skolan att lärarrollen är ämnesrelaterad, där lärarna ser det som sin uppgift att skapa förutsättningar för lärande och nyfikenhet för ämnet, till stor del genom att ge eleven eget ansvar. Bertil på Bongymnasiet beskriver som följer hur han arbetar för att eleverna själva ska hitta tillvägagångssätt och ingångar till ämnet:

Ettorna går ju från grundskolan till gymnasiet, det är stor skillnad i deras eget ansvar. Så dom behöver man ju visa. Gärna då genom att dom gör fel. Jag ger dom inte kursmålet i uppgiften men då kan jag också säga sen att "i kursmålet står såhär och det kursmålet hittar du i...". Förhoppningsvis övar man in det i dom att titta där. Treorna har det väldigt naturligt efter att ha gått på skolan så länge. Så det är speciellt ettorna man får guida in. (Bertil)

Ytterligare en del av lärarrollen som lärarna på Bongymnasiet ger uttryck för är att de tycker att det är viktigt att kunna vara sig själv och att få utrymme för detta i undervisningen.

Lärarna uttrycker även att lärarrollen präglas av elevunderlaget och den skolkultur som råder på skolan. Det kan kopplas både till Brantes (2008:17,19) och Goffmans (2004:23-26) resonemang kring hur lärarrollen skapas i interaktion mellan olika

aktörer. Det är tydligt hur det finns förväntningar på vilken typ av elever de båda skolorna har och hur detta också påverkar vilken typ av lärare eller lärarroll som passar på skolan. Den kollektiva representationen av lärarrollen på skolorna blir alltså trögrörlig och svår att inte inordnas i. Delar du inte den synen på vad lärarrollen är och vad yrket innefattar så ger lärarna på båda skolorna uttryck för att det är bäst att byta arbetsplats. Den kollektiva representationen tillsammans med skolkulturen belönar eller bestraffar olika beteenden beroende på vad som är gångbart i respektive skola.

Att lärarrollen är märkbart olika på de båda skolorna får inte bara som effekt att en viss typ av lärare passar in på skolan. Det påverkar även elevrollen och i förlängningen elevunderlaget. Utifrån Bourdieu kan de båda skolorna ses som två skilda sociala fält där olika outtalade värden för lärarrollen eftersträvas (Broady 1998:5). Dessa två skilda fält är som tidigare nämnts även inordnande och rangordnande där den lärare som har rätt habitus för den givna kulturen passar in, samtidigt som den som saknar rätt habitus exkluderas (Bourdieu 1999:19). Sett ur ett lärarperspektiv verkar det inte vara något som bekymrar lärarna. När en lärare blir bestraffad för sitt beteende kan en logisk följd bli att antingen anpassa sig till skolkulturen eller välja att söka sig dit läraren upplever erkännande. Samma resonemang skulle kunna vara överförbart till ett elevperspektiv. En elev vars habitus inte ligger i linje med den rådande skolkulturen kan uppleva en gränsdragning mellan sig själv och fältet.

Då Bongymnasiet har ett elevunderlag, som utifrån utbildningsfältet innehar det rätta kulturella kapitalet, kan lärarna förhålla sig till lärarrollen på ett mer konventionellt sätt. De kan lyfta ämnesinnehållet som en central del för lärarrollen. Hänsyn tas inte till de elever som saknar det kulturella kapitalet och rätt habitus. Istället lägger skolan och lärarna över ansvaret på eleven genom att befästa det individuella ansvaret som vägen till måluppfyllelse:

Det tror jag är positivt för eleverna att lära sig ta eget ansvar och sen är det ju så att vi har ju, skolan har ju som mål att alla elever ska få godkänt. Sen hur vi tar oss dit har vi ju inga bestämmelser kring utan vi säger att vi ska göra det genom eget ansvar. (Bertil)

När lärarna som bärare av kulturen lyfter fram det individuella ansvaret som en förutsättning för att lyckas på skolan exkluderar de samtidigt elever som inte klarar av att nå målen på det sättet. Genom att utgå från elever som innehar det rätta kulturella kapitalet samtidigt som lärarna lyfter elevens eget ansvar menar vi att skolan och lärarna på Bongymnasiet återigen utsätter elever med fel habitus för det som Bourdieu beskriver som symboliskt våld (Sernhede 2009:17–19, Bunar 2001:30).

Häradsgymnasiets elevunderlag utgörs i sin tur till störst del av elever som saknar rätt kulturellt kapital och anpassar därför sin undervisning och lärarroll till det. De skapar en kompensatorisk skola där lärarna försöker väga upp för det som eleverna inte har med sig. I lärarrollen ingår att visa förståelse för elevens hela sammanhang och livssituation men denna förskjutning av lärarrollen kan också innebära problem. Håkan uttrycker sig såhär:

Sen vet jag inte om det är bra att avvika från normaliteten som vi gör. Någonstans ska vi också fostra och då blir det lite knepigt att vi ger eleverna signaler att det är okej att du är borta 30-40 procent, det är helt

okej. Det händer liksom ingenting. Målet blir bara att man är hjälplig och tar sig igenom till ett E. Det är en subkultur som jag kan se lite förskräckande på, för man vet inte att det kan vara annorlunda på ett annat ställe. Eleverna vet ju inte det, de tror ju att detta är världen. (Håkan)

Lärarna på Härads gymnasiet ger uttryck för en svår balansgång. Å ena sidan ser de behovet av att bekräfta elevernas habitus genom att anpassa sin lärarroll, möta eleverna där de är och kompensera för det som eleverna inte har med sig hemifrån. Å andra sidan är de medvetna om att deras skola är en del i samma utbildningssystem och fält som alla andra skolor och att eleverna genom att gå på Härads gymnasiet med sin på ett sätt anpassade skolform kommer missgynna eleverna när de försöker ta sig vidare i skolsystemet. Eleverna blir oavsett vad förlorare. Håkan går till och med så långt att han säger att eleverna på Härads gymnasiet egentligen borde ingå i ett helt annat skolsammanhang:

Eleverna här bär ju på många bördor. Det är invandrarskap, det är fattigdom, materiell fattigdom, kulturell fattigdom, många har ju olika diagnoser om man nu tror på de här olika diagnoserna. Det är multisvåra elever faktiskt. Skolan är ju en frånvalskola. Då kanske vi inte kan ha samma skolpeng som man ger till skolor som bara har vita medelklassungdomar. Det här är en klassfråga, ytterst är det en klassfråga det handlar om. /.../ De här eleverna behöver någonting annat. Egentligen är det tragiskt för de här ungdomarna, de skulle behöva ett annat sammanhang där de blir bekräftade. Det är inte meningsfullt. /.../. Det är de här ungdomarna jag vill jobba med, men det blir ju nästintill ett omöjligt uppdrag med de förutsättningar som ges, och det är frustrerande. (Håkan)

Trots att lärarna på Härads gymnasiet försöker hitta sätt för eleverna att ta sig vidare i systemet och kompensera för de brister som eleverna har, enligt det trossystem som utbildningsfältet vilar på, blir systemet ändå reproducerande då eleverna har ett utgångsläge som talar emot dem eftersom de har fel kulturellt kapital. Eleverna på Härads gymnasiet strider om samma symboliska värden som eleverna på Bongymnasiet men utifrån helt andra förutsättningar, vilket enligt Bourdieu leder till reproduktion av det förhållande som redan råder (Bourdieu 1999:32–33, Carle 1989:353). Håkans tanke om att eleverna på Härads gymnasiet egentligen borde ingå i ett helt annat skolsystem kan därför tolkas som rationellt.

Elevrelationen

Lärarrollen och elevrollen påverkar varandra ömsesidigt och elevunderlaget och platsen tycks ha stor betydelse för konstruktionen av rollerna. Det blir därför svårt att visa på tydliga avgränsningar mellan studiens teman, något som också gäller för detta tredje och sista tema som behandlar hur lärarna på respektive skola talade om relationen med eleverna. Lärarna på båda skolorna lyfter fram betydelsen av elevrelationen som en central del av yrket och att mötet med eleverna är något av det som de uppskattar mest. Men precis som i de två tidigare temana skiljer det sig i hur de ser på relationen mellan lärare och elev på respektive skola. Lärarna på Härads gymnasiet beskriver en god relation till eleverna som en förutsättning för lärande:

Jag tror att om jag inte skulle arbeta med relationerna skulle kanske eleverna inte komma på lektionerna. Jag tror du tjänar på att ha en relation till eleverna och att de kan lita på en. Jag tror inte man orkar vara här annars. Det är så mycket runt omkring som måste fungera för att eleverna

ska kunna fokusera på studierna och få dit eleverna bygger på relationer tror jag. (Helena)

Helena lyfter fram betydelsen av elevens sammanhang och att hon genom en god relation till eleven kan beakta det som händer runt omkring den. Detta kan stå i kontrast till hur Berit på Bongymnasiet ser på relationen till eleverna:

Fostransdelen av jobbet är inte det jag tycker är kul med lärarjobbet. Sen vet jag ju att det är en stor del av yrket och jag är rädd för att jag lätt blir allt för involverad i den typen av grejor och jag tror att det skulle kunna förflytta mitt fokus på undervisningen till att hjälpa elever. Det är i ämnet och undervisningen som jag kan hjälpa eleverna. Är det problem hemma och så ska läraren kunna slussa problemet vidare till en kurator eller så. Jag känner väl att jag som lärare har till uppgift att hjälpa eleven framåt i ämnet men inte täcka upp för all bakgrund och alla andra förhållanden som inte klaffar. Där ska det finnas som en samarbetspartner som kan hjälpa till med den typen av problematik. (Berit)

För Berit handlar inte relationerna om att bygga upp förtroende på samma sätt som det gör för Helena. Berit är heller inte intresserad av att ha den typ av relation till eleverna som hon menar sträcker sig utanför hennes ansvarsområde. Snarare vill Berit ha en mer professionell relation där hon som lärare hittar förhållningssätt till sina elever som främjar kunskapsinhämtandet hos dem.

Henry beskriver relationen likt Helena men lyfter även fram att det handlar om att vinna förtroende. ”Du är inte en administratör eller en lärare som inte har känslor och som inte reagerar, utan här måste man använda sig av sig själv som person väldigt mycket och vinna deras förtroende”. Lärarna på Härads gymnasiet uppger att ämneskunskaperna inte är i fokus vilket kan tolkas som att de ger uttryck för en värdeförskjutning hos eleverna. Det är något som även Widigson (2013:224) sett i sina intervjuer med elever. Han menar att det på skolor i stigmatiserade områden blir viktigt att eleverna har en personlig kontakt med läraren, att de känner förtroende för läraren och att läraren är engagerad i ämnet. Hur läraren hanterar denna typ av relationsbygge blir avgörande för hur eleverna upplever lektionerna och ämnet. För eleverna ligger värdet i första hand i det relationella och först när relationen är etablerad kan ämneskunskaperna få en större betydelse. Detta resonemang kring relationen mellan lärare och elev är något som även Håkan understryker:

Här är nog relationen extra viktig och att man får med sig alla på ett annat sätt. Hur ska jag förklara det? I en grupp där alla vet vad som förväntas av en är det inga problem, då behöver man inte ens ha en relation. Då är det bara att göra sitt jobb och eleverna vet vad som förväntas av dem. Men ibland upplever jag här att de inte vet vad som förväntas av dem. Det tror jag är väldigt viktigt så att vi kan etablera en förståelse för varandra. Det behöver ju inte betyda att det blir bättre men vi måste ju veta var vi har varandra. Den relationen tror jag man får jobba mer på här. (Håkan)

Håkan uttrycker något intressant när han menar att en god relation bidrar till att eleverna bättre vet vad som förväntas av dem. Vet eleverna redan på förhand vad som förväntas av dem blir relationen inte lika nödvändig. Detta resonemang fördes också av Bongymnasiets Berit och understryks även av hennes kollega Bertil. Han säger:

Vi är en öppen skola där alla får vara som dom vill. Lärarna får vara som dom vill och eleverna får vara som dom vill. Vi försöker bara pusha dom

att vara den dom är och inte hämmas av kulturerna och det gör ju mycket för kulturen på skolan. (Bertil)

Lärarna på Bongymnasiet beskriver skolans miljö och relationer på samma vis som de gjort i de andra två temana. De beskriver sin relation och sitt öppna förhållningssätt till eleverna som någonting neutralt och något som är tillgängligt för alla. Samtidigt ger Berit på Bongymnasiet uttryck för att hon inte har något intresse av att ta ansvar för och stötta elever som har problem hemma eller yttre förhållanden som gör att elever hamnar efter i skolarbetet. Lärarna på Bongymnasiet uttrycker också att de tycker att deras förhållningssätt gentemot eleverna är positivt då det bidrar till en öppen och trevlig kultur på skolan. Bengt framhåller att det är just den sociala delen på skolan som gör att han trivs så bra:

Det blir lite mer socialt, det blir lite mindre fokus på studierna. Vi som lärare påverkas också av det tror jag. Vi anpassar oss och dras med och formar den här skolan, och det är den överhängande kulturen att det är lite mer myps på gott och ont men vi har god måluppfyllelse inom koncernen. (Bengt)

På Härads gymnasiet uppfattar lärarna skolmiljön och relationerna på ett annat sätt. De upplever inte att det råder en viss typ av positivt socialt fokus som formar skolan. Snarare ser de relationerna som något de ständigt skapar och upprätthåller och som på så vis kan främja inläringen samt skapa förtroende mellan lärare och elever. Relationsbygget blir en strategi de använder sig av för att främja elevernas inläring och bättre kunna förmedla till eleverna vad som förväntas av dem. Hanna beskriver hur hon genom relationen skapar möjlighet för eleven att få förståelse för skolsystemets förväntningar:

Det är min uppgift att skapa en god relation så att de förstår vad de förväntas leverera och vad min skyldighet gentemot dem är. Det tror jag är väldigt viktigt så att vi kan etablera en förståelse för varandra. Den relationen tror jag man får jobba mer på här. Jag har en del elever som egentligen inte vet vad som förväntas av dem. De tror att "bara jag gör en uppgift så är det bra", men det kanske inte är uppgiften som är intressant utan det är processen som är viktig. Att man ser att det händer något i språket eller i talet eller vad det nu kan vara. Det handlar inte bara om att lämna in. (Hanna)

Lärarnas resonemang kring relationer och hur de förhåller sig till dessa kan även de kopplas till den plats och kontext de är verksamma inom. På Härads gymnasiet uppmärksammar lärarna att eleverna har en bakgrund som ofta är bristfällig och att de behöver mer hjälp och stöttning. Här försöker lärarna överbrygga problemen genom att närma sig eleverna och skapa förståelse och ömsesidigt förtroende. Lärarna tar en aktiv roll och använder sig själva som personer i skapandet av denna relation. De försöker genom detta skapa förutsättningar för eleverna som innebär att de kan erövra det kulturella kapital som de ofta saknar. Denna relation menar de även är ett villkor för att de överhuvudtaget skall kunna bedriva en fungerande undervisning. Lärarna på Bongymnasiet ser sig mer som fria i sin relation till eleverna och menar att en god relation bidrar till en bra skolmiljö, men de ger inte uttryck för att relationen skulle vara avgörande.

En anledning till denna skillnad kan vara att kulturen och platsen i innerstaden är en bärare av det kulturella kapitalet som i sin tur upprätthålls av eleverna som ingår i

miljön. Då de vet vad som förväntas av dem kan de självständigt upprätthålla detta kulturella kapital och lärarna behöver därför inte ha samma kompensatoriska aspekt. Detta innebär dock att det sociala fokus och den öppenhet som lärarna på Bongymnasiet talar om i realiteten är villkorad. För att kunna ta del av denna öppenhet måste du som aktör också ha tillgång till det kulturella kapital som är rådande på skolan. Bongymnasiet och dess skolkultur bidrar alltså även i denna aspekt till en form av symboliskt våld då lärarna på skolan ser sitt elevunderlag som naturligt och normalt. Passar en aktör inte in i denna struktur är det aktören det är fel på, inte skolan, dess personal eller övriga elever (Bourdieu 1999:32–33).

På Häradsgymnasiet upplever lärarna att deras elever saknar det kulturella kapital som utbildningsfältet värderar högt. Därför försöker lärarna genom att bygga förtroendefulla relationer närma sig eleverna för att på så vis hjälpa dem att erövra de kapitalformer som de saknar. Lärarna uppger emellertid en viss frustration över att de inte räcker till och att problemen ofta kvarstår, men de ser det ändå som en förutsättning för att överhuvudtaget kunna bedriva sin verksamhet.

Slutdiskussion

Denna studie undersöker om, och i så fall på vilket sätt, lärare medverkar till att upprätthålla skolegregation. För att ta reda på detta har vi utgått ifrån frågor som rör lärarrollen och hur den påverkas av elevunderlaget som skolan har, platsen som skolan är belägen på, samt vilken betydelse relationen mellan lärare och elev har för lärarrollen.

Hur uppfattar lärare sin lärarroll i förhållande till elevunderlaget på skolan?

Resultatet av vår studie visar att lärarna på skolorna anser att deras lärarroll påverkas av elevunderlaget. Lärarna på båda skolorna talar om elevunderlaget som homogent där en viss typ av elev får representera hela elevunderlaget. Vidare menar lärarna att de anpassar sin undervisning och sitt sätt att agera som pedagoger utifrån sina elever. Man kan på båda skolorna se att det i linje med Goffman finns en kollektiv representation av elevrollen som tycks konstrueras i samspelet mellan lärare och elever. Den kollektiva representationen av elevrollen tycks se olika ut på de olika skolorna. På Bongymnasiet innebär detta en elevroll med stort individuellt ansvar och där lärarrollen i större utsträckning innebär förmedling av ämneskunskaper än att ta ansvar för en slags överföring av kulturellt kapital. På Häradsgymnasiet innebär den kollektiva representationen av eleven att lärarrollen blir mer anpassad och fylls av ett kompensatoriskt uppdrag då lärarna uppfattar eleverna som kapitalfattiga i förhållande till utbildningssystemet. Eftersom lärarna utgår ifrån att eleverna på skolan utgörs av ett homogent elevunderlag riskerar de aktörer som avviker från det beskrivna elevunderlaget att försöka anpassa sin habitus eller söka sig dit aktörens habitus erkänns, exempelvis genom att byta skola.

Hur uppfattar lärare sin lärarroll i förhållande till skolan de arbetar på?

Det blir tydligt att även lärarnas syn på den specifika skolan har en inverkan både på lärarrollen och elevrollen. Genom att definiera skolorna som ”frånvalskola” respektive ”tillvalsskola” ger lärarna uttryck för att platsen är med och bidrar till att

definiera skolans sociala värde. Detta påverkar i sin tur lärarnas förväntningar på eleverna samt vilket ansvar de lägger i lärarrollen på de båda skolorna. Häradsgymnasiets lärare talar om sin skola utifrån att den är belägen i en socioekonomiskt utsatt stadsdel och beskriver den som en frånvalskola, vilket påverkar elevernas inställning till studierna. Detta menar lärarna påverkar lärarrollen då de måste kompensera för elevernas brist på motivation, kunskap och skolkod. Lärarna på Bongymnasiet i sin tur talar om skolan som en populär tillvalsskola vilken eleverna aktivt söker sig till. Här är också förväntningarna och kraven på eleverna högre. Vi ser att lärarrollen på Bongymnasiet i större utsträckning utgörs av andra aspekter än på Häradsgymnasiet då eleverna på Bongymnasiet redan förväntas vara motiverade och väl rustade för studierna. Platsen där skolan är belägen definierar skolans sociala värde vilket i sin tur även tillskrivs eleverna. Detta blir avgörande för vilken typ av lärarroll som passar skolan men också vilka förväntningar som finns på eleverna. Lärarna på Häradsgymnasiet har lägre förväntningar på sina elever vilket påverkar elevernas resultat (Skolinspektionen 2010). Samtidigt försöker de möta eleverna där de befinner sig och är medvetna om att de måste använda sig själva i sin lärarroll för att bemöta elevernas behov. Lärarna tar ansvar för att skapa en social lärandemiljö där eleverna känner sig sedda och bekräftade. Lärarna på Bongymnasiet har högre förväntningar på sina elever vilket höjer elevernas resultat. Dock är lärarna på Bongymnasiet inte benägna att möta eleverna på samma sätt som lärarna på Häradsgymnasiet, de tar inte ansvar för de elever som saknar kulturellt kapital. Lärarna på Häradsgymnasiet kompenserar för elevernas brister på kulturellt kapital på ett sätt som avviker från andra sammanhang i utbildningsfältet. Lärarna på båda skolorna medverkar på så sätt i ett reproducerande system där elever med fel habitus står som förlorare och utsätts för symboliskt våld. Det är Häradsgymnasiets elever som förlorar. Även om de lyckas genomföra sina studier på Häradsgymnasiet har de inte förberetts för vidare studier inom utbildningsfältet eftersom det finns en risk att den kompensation de mötts av där inte återfinns på exempelvis universitetet.

Vilken roll upplever läraren att relationen till eleverna spelar?

När lärarna redogör för sin relation till eleverna tycks de utgå från beskrivningarna de gjort om platsen och elevunderlaget. Som ovan beskrivit ser detta olika ut på respektive skola. På Häradsgymnasiet beskriver lärarna att situationen kräver en viss typ av elev-lärarrelation där eleverna måste ha förtroende för lärarna för att undervisningen ska kunna fungera. Lärarna på Bongymnasiet beskriver relationen annorlunda och menar snarare att det är elevrelationen som gör arbetet roligt. Lärarna på Bongymnasiet är dock inte intresserade av den mer personliga och individorienterade relationen och tycks inte behöva arbeta med att upprätthålla det kulturella kapitalet. Ansvar för det kulturella kapitalet tycks delas med platsen och hemmet. På Häradsgymnasiet beskriver lärarna att de upplever en brist på skolkod och motivation hos eleverna. Det är denna brist på kulturellt kapital som de försöker att överbrygga genom ett kompensatoriskt förhållningssätt. De tycks ta ett större ansvar för att dela med sig av sitt kulturella kapital genom att arbeta på ett individorienterat sätt, visa på möjligheterna med skolan och skapa en framtidstro hos eleverna.

Det innebär med andra ord att utbildningssystemet samtidigt uppfyller den sociala funktionen att reproducera förhållanden mellan klasser – genom att säkra en överföring mellan generationerna av ett kulturellt kapital – och den ideologiska funktionen som består i att dölja denna sociala funktion

genom att få alla att tro på illusionen om systemets absoluta oavhängighet från samhället. (Bourdieu & Passeron 2008:251)

Vi finner att lärarnas beskrivningar förstärker bilden av en uppdelad skola där platsen som skolan är belägen på villkorar aktörens handlingsmöjligheter. Platsen och skolan samspelar och kan inte ses som oberoende av varandra. Platsen är på så vis bestämmande för den roll som skolan, lärarna och eleverna får. Aktörer som internaliserat strukturen på en plats får svårt att göra ett skolbyte utanför denna struktur (Carle 1989:353 Bourdieu 1999:32–33). Lärarna medverkar därför, oavsett förhållningssätt gentemot eleverna, till att upprätthålla skolsegregationen.

Slutord

Den asymmetriska relationen som präglar interaktionen mellan lärare och elever bidrar till ett inordnande och reproducerande mönster med tydliga roller för lärare och elever på båda skolorna. Det är tydligt att lärarna är medvetna om deras skolas sociala värde och platsens betydelse. Skolkulturen och förväntningarna på aktörerna måste ses ur ett strukturellt perspektiv där den fysiska platsen och dess rykte i mångt och mycket blir bestämmande och inordnande för de aktörer som ingår i verksamheten. Skolkulturen, lärarrollen och lärarnas syn på undervisningen blir alltså reproducerande och inordnande oavsett lärarnas försök att bygga en fungerande och utvecklande skola. En enskild lärare eller skola tycks inte framgångsrikt kunna verka för att bryta segregation då problemet är strukturellt. Utbildningsfältet som helhet kan vara en del av en förändrad syn på skolan och vilka värden som anses värdefulla. Först när en sådan förändrad värdesyn har implementerats, och det råder ett relationellt samförstånd mellan alla skolor, kan vi tala om en likvärdig skola där bakgrund och plats inte är bestämmande för elevens skolframgång.

Referenser

- Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Diss. (sammanfattning) Lund: Lunds universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology* i *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Bristol: University of the West of England.
- Broady, D. & Albertsen, N. (red.) (1998). *Kulturens fält: [Cultural fields]: en antologi*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, D. (red.) (1985). *Kultur och utbildning: om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: UHÄ, FoU-enheten.
- Bunge, M. (2000). *Systemism: the alternative to individualism and holism*. Canada: McGill University.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö: Univ.
- Carle, J. i Månson, P. (red.) (1989). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. 2., omarb. och utök. uppl. Stockholm: Prisma.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 4. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*, Uppsala Studies in Education no 111, Uppsala: Uppsala universitet.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Jakobsson, A. (2013). *Att undersöka kunskapstrender med hjälp av PISA i: Utbildning & demokrati*, vol 22, nr 2. Tema: Kan vi lita på PISA?
<http://www.oru.se/PageFiles/15299/UD%20nr%203.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2. uppl.* Lund: Studentlitteratur.
- Lindbäck, J. & Sernhede, O. i Bunar, N. & Sernhede, O. (red.) (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Lindbäck, J. & Sernhede, O. (2010). *Det "integrerade" gymnasiet och den segregerade staden Elevers berättelser om det urbana rummet och platsens betydelse* i *Utbildning & Demokrati* 2010, vol 19, nr 1, 115-140. Tema: förorten och skola.
[http://www.oru.se/PageFiles/15299/2010/Det%20"integrerade"%20gymnasiet%20och%20den%20segregerade%20staden.pdf](http://www.oru.se/PageFiles/15299/2010/Det%20) (Hämtad: 2014-12-16).
- Malmberg, B., Andersson, E., Östh, J. (2012, 20 maj). "Skolvalet används för att undvika underprivilegierade", *Dagens Nyheter*. Hämtad 2015-01-14.
<http://dn.se/debatt/skolvalet-anvands-for-att-undvika-underprivilegierade/>
- Månsson, P. (1976[1975]). *Roller och symbolisk interaktion* i Berg, L-E. (red.) *Medvetandets sociologi: en introduktion till symbolisk interaktionism*. 2. tr. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Persson, A. (red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Proposition 1991/1992:95. *Om valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sernhede, O. (2009). *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället* i *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. (1992-). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Skolinspektionen. (2010). *Rätten till kunskap [Elektronisk resurs]: en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2009). Pressmeddelande 2009-09-25. *Orsaker till försämrade skolresultat kartlagda: Social bakgrund har fått större betydelse*.
<http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2009/orsaker-till-forsamrade-skolresultat-kartlagda-social-bakgrund-har-fatt-storre-betydelse-1.111283> (Hämtad 2014-11-16).

- SOU. (2014:5). *Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan: betänkande* i Utredningen om skolans kommunalisering. Stockholm: Fritze.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Widigson, M. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilaga 1

Intervjuguide

Allmänna frågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Varför blev du lärare?
- Vad driver dig som lärare?
- Skiljer sig yrket från dina förväntningar? I så fall, hur?

Lärrrollen-platsen

- Varför arbetar du på just denna skola?
- Hur upplever du skolan du jobbar på? Trivs du?
- Om du har arbetat på någon annan skola, upplever du i så fall någon skillnad i yrkesutövandet?
- Hur tror du skolkulturen påverkar din roll som lärare?
- Finns det några yttre faktorer som påverkar din roll? I så fall, vilka?

Lärrrollen-elevunderlaget

- Hur skulle du beskriva din roll som lärare?
- Hur skulle du beskriva elevunderlaget på skolan?
- Påverkas din roll som lärare av elevunderlaget? I så fall, hur?

Elevrelation

- Hur skulle du beskriva relationen till dina elever?
- Vad spelar relationen till eleverna för roll i ditt yrkesutövande?