

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Samhällskunskap

Det som inte talas om

- en kvalitativ intervjustudie om lärares uppfattningar av en dold läroplan

Interdisciplinärt examensarbete i
samhällskunskap inom ramen
för lärarutbildningen

Termin VT14

Erika Ståhl

Handledare: Anton Törnberg

Antal ord: 11982

ABSTRACT

Titel: Det som inte talas om – en kvalitativ intervjustudie om lärares uppfattningar av en dold läroplan

Författare: Erika Ståhl

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: VT14

Handledare: Anton Törnberg

Bakgrund: Debatten om den svenska skolan visar en negativ trend. Trots tydliga ambitioner om en ökad kunskapsbaserad och likvärdig skola verkar detta inte avspeglade i praktiken. Forskning på området uppmärksammar att de officiella riktlinjerna för skolan inte alltid är förenliga med verksamheten, och att det i stor utsträckning är lärares förmåga att uppfatta denna problematik som är avgörande för att de uppsatta målen ska kunna nås. Därför krävs kunskap och medvetenhet på området från lärarnas sida.

Syfte: Syftet med föreliggande uppsats är att med hjälp av teorier om den dolda läroplanen studera lärares uppfattningar och upplevelser angående huruvida officiella styrdokument med sina ideal och mål är förenliga med den faktiska praktiken i skolan. Frågeställningarna lyder enligt följande:

- I vilken mån upplever lärare att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna vid sidan av de officiella styrdokumenten såsom teorierna om den dolda läroplanen utifrån Portellis definitioner (a) och (c) hävdar?
- I vilken mån upplever lärare att det förekommer motsättningar mellan dessa underförstådda förväntningar till eleverna och de officiella styrdokumenten i praktiken, med fokus på fostrans- respektive demokratiuppdraget?
- I vilken mån upplever lärare att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna som skiljer sig åt beroende av elevernas könstillhörighet?
- Hur upplever lärare sitt handlingsutrymme i förhållande till både de implicita budskap som förmedlas inom skolverksamheten samt till de officiella styrdokumenten, och vad villkorar detta?

Metod: Tillvägagångssättet för studien består av kvalitativa samtalsintervjuer med fem gymnasielärare med variation på variablerna ålder, kön, skolstruktur och undervisande gymnasieprogram.

Resultat: I uppsatsen framstår tydligt att uttalade krav och förväntningar ställs på eleverna, att formella styrdokument och riktlinjer inte alltid förefaller vara förenliga med den faktiska verksamheten, och att skolans struktur begränsar handlingsmöjligheterna och ambitionerna, både medvetet och omedvetet för lärarna. Lärarna framstår, bortsett från vissa genusaspekter, i stor utsträckning vara medvetna om skolans dolda funktioner. Dock verkar dessa dolda funktioner inte synliggöras för eleverna i stor utsträckning. Sammanfattningsvis framkommer en tydlig skiljelinje mellan lärarnas uppfattning om skolans verksamhet och dess problematik och hur detta diskuteras i den offentliga debatten.

Sökord: Den dolda läroplanen, utbildning, läraryrket, skolstruktur, genus

1. Inledning	1
Introduktion	1
Syfte.....	3
2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	4
Den dolda läroplanen.....	4
Den dubbla dolda läroplanen.....	6
Läraryrket	7
Sammanfattning och precisering av frågeställningar	8
3. Metod	10
Kvalitativa intervjuer	10
Urval.....	11
Analys och tolkning.....	11
Etiska överväganden.....	13
4. Resultat och analys	14
Läraryrket	15
Idé om och drivkraft i läraryrket.....	15
Läraryrket i praktiken	17
Skolan.....	19
Skolans funktion: Idealet	19
Skolan i praktiken.....	20
Genus i skolan	24
Den dubbla dolda läroplanen	24
Jämställdhetsuppdraget.....	26
5. Avslutande diskussion	29
Sammanfattande diskussion och besvarande av frågeställningar	29
Vidare forskning	31
Betydelse för lärarprofessionen	32
Referenslista.....
Intervjuguide

1. Inledning

Introduktion

I Sverige har alla barn såväl rättighet som skyldighet att gå i skolan. Detta gör skolan till den absolut största samhällsinstitutionen utifrån fostransaspekter, där den fungerar som både en enorm bärare och samtidigt förmedlare av normer och värderingar. Eftersom de allra flesta människor mer eller mindre har en relation till skolan är det inte märkligt att debatten rörande denna institution ständigt är aktuell. De senaste åren har dock den offentliga diskussionen kring skolfrågor blossat upp mer än någonsin. Det talas om sjunkande lärarstatus, en skola som inte lever upp till likvärdighet, avsaknad av elevstöd och sjunkande studieresultat – vilket dessutom är särskilt aktuellt just nu till följd av den senaste PISA-undersökningens nedslående mätning (Skolverket 2014). Debatten har på senare tid även riktat alltmer fokus mot skillnader mellan flickors och pojkars villkor och förutsättningar i skolan, i vilken flickorna framstår som mer lämpade för skolans undervisningsformer och generellt drar ifrån pojkarna betygmässigt (Utbildningsdepartementet 2004; Skolverket 2004).

Reformer har genomförts, men trots tydliga ambitioner om en likvärdig skola verkar detta inte avspegla sig i den faktiska verksamheten (Tallberg Broman 2002:166; Skolverket 2010). Nuvarande regering med utbildningsminister Jan Björklund i spetsen, har under många år talat om ökad disciplin och ordning i klassrummen, betygsättning längre ner i åldrarna och ett tydligare ledarskap från lärares sida för att komma tillrätta med den svenska skolans negativa trend. Beroende av vem som tillfrågas uppkommer dock stora meningsskillnader angående skolans egentliga syfte och sättet som institutionen ska och bör bedrivas på. Bland alla åsikter kan det vara svårt att få en tydlig bild över vad som faktiskt sker innanför skolans väggar. De officiella styrdokumenterna visar visserligen allomfattande riktlinjer för alla delar och nivåer inom skolverksamheten men inte sällan förefaller ambitionerna utopiska, och framförallt verkar de inte gå hand i hand med den faktiska praktiken. Så var ligger egentligen problematiken?

I och med det ökade offentliga intresset för utbildningsfrågor började under 60- och 70-talet en kritisk och mer samhällsförankrad forskning växa fram, och i samband med den myntades begreppet *den dolda läroplanen*. I Sverige har forskaren Donald Broady varit framstående på området och haft stor betydelse för den samhällsorienterade skolforskningens utveckling (Broady 1987:10f; 2007:7). Broady pekar på att individualisering i samhället är den grundläggande orsaken till att visionen om skolan och den faktiska verkligheten inte är förenliga. Istället för att undersöka varför skolan ser ut som den gör, läggs debattens fokus

och orsaksförklaringar på lärares och elevers personligheter och i talet om alla individuella valmöjligheter osynliggörs samtidigt de strukturer som bestämmer och begränsar dessa (1987:14f). Med begreppet den dolda läroplanen som verktyg, menar han att man kan närma sig skolan och den verksamhet som sker bakom det som syns explicit (ib.1987:119). Vad lär sig eleverna egentligen i skolan? Varför misslyckas skolan med att ge elever med olika socioekonomiska bakgrund och kön en likvärdig utbildning? Vilka påverkansmekanismer förekommer inom skolans struktur, och varför är dessa så svåra att ändra?

Begreppet den dolda läroplanen kan beskrivas som mångtydigt och en aning förlegat. Även om den svenska skolan har förändrats avsevärt på många punkter sedan 80-talet menar dock Broady, och andra med honom, att begreppet fortfarande är lika aktuellt och "[a]tt uppmärksamma allt det som människor inte väljer utan tilldelas är minst lika viktigt idag som för trettio år sedan"(2007:12). Att det inte längre bedrivs någon skolforskning med direkt fokus på den dolda läroplanen är precis som Bertil Gustafsson skriver heller inte liktydigt med att den inte längre existerar, för fortfarande "tycks intresset för latent budskap och strukturer leva vidare"(2009:336) och en genomgång av forskningsområdet visar tydligt att diskussionen angående vad skolan lär eleverna utöver de uttalade idéerna och målen som förmedlas i styrdokumentet i allra högsta grad är närvarande, även om detta inte alltid explicit beskrivs i termer av den dolda läroplanen (se ex. Ingrid Karlsson 2003; Robert Thornberg 2004; Monica Eklund 2003; Lena Fritzen 2003).

Skolforskare och sociologer har gång på gång kommit fram till att skolan fungerar som reproducent utav klassamhället (se ex. Beverley Skeggs 1997; Paul Willis 1981). Skillnaden mellan pojkars och flickors olika förutsättningar och villkor har dock inte diskuterats i samma utsträckning och på samma vis, och det är inte förrän på senare år som de bakomliggande orsakerna till dessa skilda villkor har undersökts ordentligt. Att studera olikheter mellan könen i skolan är komplext eftersom att problematiken skär tvärsigenom och hänger tätt samman med sociala och kulturella strukturer såsom klass och etnicitet (Skolverket 1994:3). Jan Einarsson och Tor G. Hultman har emellertid utifrån sin forskning över språk och kön i skolan etablerat begreppet "den dubbla dolda läroplanen"(1984:77). Med detta menar de att utöver outtalade krav som ställs på eleverna vilket ryms inom den dolda läroplanen, finns även två uppsättningar av dessa: en för pojkar och en för flickor (ib.1984:231). Detta fenomen är också något som ett flertal forskare har kunnat se i sina resultat, och Skolverket slår i sin rapport nr 47 *flickor och pojkars olika förutsättningar och villkor* (1994) fast att likvärdighet utifrån ett jämställdhetsperspektiv inte är en realitet i praktiken och att det återstår mycket att göra för att uppnå detta mål.

Oberoende om den dolda läroplanen diskuteras i allmänhet eller med fokus på klass- och/eller könsskillnader, framhålls medvetenhet och med det synliggörande av det outtalade för att undkomma problematiken. Broady skriver att "[a]lla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo. Av ondo är att den dolda läroplanen är dold"(1987:118). Eftersom skolan genom sina strukturer, verksamhetsformer och sin organisation "fostrar som *institution*" (Stensmo 1997:69) vilket lärare är underordnade, gäller det att blottlägga dessa ofrånkomliga ramar som begränsar och bestämmer verksamheten för att ha någon möjlighet att tänja eller komma runt dem. Dessvärre verkar lärare ofta underskatta eller inte förstå problematiken, och eftersom att de själva är präglade av skolans struktur och samhällets könssystem är det inte alltid självklart att de är medvetna om vilka signaler och outtalade budskap som faktiskt förmedlas till eleverna (Skolverket 1994).

Syfte

Eftersom det i stor utsträckning är lärares förmåga att uppfatta, analysera, diskutera och åtgärda denna problematik som är avgörande för i vilken utsträckning de officiella målen kan uppnås, krävs kunskap och medvetenhet på området. Med utgångspunkt i detta finner jag det både intressant och relevant att – 30 år efter att den dolda läroplanen som begrepp introducerades och 45 år efter att ett aktivt jämställdhetsarbete började bedrivas i den svenska skolan – studera lärares uppfattningar och upplevelser angående huruvida officiella styrdokument med sina ideal och mål är förenliga med den faktiska praktiken i skolan. Till detta relateras ett genusperspektiv. Detta inte minst för att just lärares subjektiva uppfattningar angående den dolda läroplanen, inte minst utifrån ett genusperspektiv, är något som trots det stora omfånget forskning på området förefaller tämligen outforskat.

Som antytts i diskussionen ovan förefaller ofta både lärare och elever vara omedvetna om den dolda läroplanens funktioner. Då jag intresserar mig för lärares subjektiva uppfattningar är jag dock inte i första hand intresserad av det omedvetna, utan förhåller mig snarare till teorierna om den dolda läroplanen såsom det som ej uttrycks explicit i formella dokument. Med utgångspunkt i detta har jag avgränsat de teoretiska utgångspunkterna för arbetet till de betydelser av begreppet den dolda läroplanen som jag anser relevanta i förhållande till mitt syfte. Dessa redogörs för i avsnittet nedan.

2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Teorier om *den dolda läroplanen* handlar generellt om att skolan som verksamhet och institution bidrar med att elever även lär sig annat än det som uttrycks i formella styrdokument, men tankarna kring vad och hur detta sker har under åren tagit sig en mängd uttryck. Här följer en översikt på området – begränsad utifrån relevans för föreliggande studie – vilken det aktuella forskningsfältet relateras till. Anledningen till att jag väljer att integrera teori och tidigare forskning är att de framstår relativt svåra att särskilja, då många av de senare studierna inte bara applicerar koncepten om den dolda läroplanen utan i hög grad även utvecklar dem och därmed gör idéerna mer aktuella.

Den dolda läroplanen

John P. Portelli ger i sin artikel *Exposing the hidden curriculum* (1993) en överblick över forskningen om den dolda läroplanen vilken han visar innefattas av en mängd meningsskiljaktigheter angående både dess ursprung, dess betydelse och roll, och även dess överhuvudtagliga existens (1993:345)¹. Utifrån forskningen om den dolda läroplanen urskiljer Portelli fyra olika betydelser av begreppet vilka innebär (a) inofficiella förväntningar eller implicita budskap, (b) oavsedda förmedlingar eller budskap, (c) implicita budskap som uppstår på grund av skolans struktur och fungerar sorterande ur ett samhälleligt perspektiv, och (d) elevers egna tolkningar av läroplanen (1993:345). Med utgångspunkt i mitt syfte är det främst definitionerna (a) och (c) som jag hädanefter kommer att fördjupa mig i.

Portelli lyfter fram Philip Jackson som den centrala representanten för kategori (a). Jackson menar i sin studie *Life in Classrooms* (1990) att skolan snarare än att förse eleverna med ämneskunskaper i första hand fostrar dem till bestämda beteendemönster som han sammanfattar under kategorierna: myller, bedömning och makt. Den första kategorin innefattar konsekvenser som att eleverna lär sig vänta, avbrytas, ignoreras och få avslag för idéer och förslag på grund av det myller (crowd) som klassrumssituationen bidrar till. Den andra kategorin syftar till elevernas träning i att ständigt bli bedömda och utvärderade vilket de lär sig strategier för att behärska såsom att behaga läraren, även om de själva inte är intresserade av uppgiften eller ens förstår meningen med den. Den tredje och sista kategorin handlar om att klassrumssituationen även tränar eleverna i att underkasta sig makt då läraren som auktoritet har rätt att bestämma vad eleverna ska göra och inte. Jackson menar att dessa

¹ Vid sidan av begreppet *den dolda läroplanen* (the hidden curriculum) framhåller Portelli även att andra benämningar såsom *the unstudied curriculum*, *the implicit curriculum*, *the latent curriculum*, *the unwritten curriculum* etc. har använts för att förklara samma fenomen av olika forskare.

outtalade funktioner inte nödvändigtvis är något som lärarna stödjer eller ens är medvetna om, men de är liksom eleverna underordnade dessa då det är själva skolsituationen som villkorar dem (1990:10f, 33ff).

Kategori (c) som fokuserar på effekterna av skolans oföränderliga struktur företräds enligt Portelli framförallt av Ivan Illich. Denne pekar på att skolans främsta uppgift är att förbereda individer för vuxenlivet, och menar att allt vid sidan av detta är av mycket litet värde. Portelli lyfter även fram att det i detta perspektiv ingår en syn om att vissa funktioner måste hållas dolda för att kunna upprätthållas (Portelli 1993:346).

Donald Broady som varit den mest framstående forskaren inom Sverige på området figurerar inte i Portellis skildring, men hans teorier om den dolda läroplanen kan sägas rymmas inom både definitionerna (a) och (c). Broady pekar, precis som Jackson, på att det är den vardagliga skolsituationen och villkoren för skolarbetet, och inte lärarnas medvetna avsikter, som formar den dolda läroplanen (1987:20f). Broady framhåller framförallt den ökade individualiseringen som ursprung till den dolda läroplanens existens, eftersom att de strukturella ramarna och begränsningarna för verksamheten i samband med detta osynliggjordes och glömdes bort i och med att fokus flyttades från det gemensamma till det individuella (1987:18). Han menar att lärarna ofta är omedvetna om deras egen tillika skolans funktion i samhället, att det viktigaste är lärares ökade kunskaper och medvetenhet om de verkliga villkoren i skolan för att på så vis kunna tala klarspråk om dem och göra den dolda läroplanen mindre dold både för lärare och elever (ib.1987).

Broady menar vidare att man inte kan se skolan som varken en spegling eller effekt av samhället och dess maktstrukturer, utan att "[s]kolan är en *del i* samhället och som sådan måste den analyseras"(1987:156). Utifrån detta riktar Broady i enlighet med Portellis definition (c), fokus mot skolan i ett samhälleligt perspektiv och dess sorterande och ojämlika funktion utifrån ett könsperspektiv då han nämner att det finns risk för att flickor lättare anpassar sig mer till den dolda läroplanens krav än vad pojkar gör (1987:168).

Bertil Gustafsson framhåller att det inte längre bedrivs någon forskning med direkt fokus på den dolda läroplanen, men att detta uppenbarligen inte är liktydigt med "the notion of a hidden curriculum is now dead"(2009:336) eftersom fortfarande intresset för latent budskap och strukturer fortfarande lever vidare (ib.). Lärarhögskoledoktoranden Gunilla Granath menar i samma anda att begreppet den dolda läroplanen i högsta grad är värdefullt och fortfarande högst relevant, men att dess krav och förväntningar i och med samhällets och därmed även skolans utveckling har förändrats (Höglund & Wigerfelt 2007:107). I enlighet med detta existerar forskning om outtalade och informella budskap i allra högsta grad, men

inte sällan förekommer andra beteckningar² än just den dolda läroplanen för att beskriva likartade processer och företeelser.

Läroplansforskare har exempelvis hävdade att en läroplan alltid har flera sidor, och inte enbart består av den politiskt beslutade (Eklund 2003; Kelly 2004). Tolkningar och tillämpning av den formella läroplanens mål och riktlinjer får inte alltid den önskvärda effekten, och på så vis uppstår outtalade förväntningar och budskap som kan vara dolda både för lärare och elever (Eklund 2003:42f). Med utgångspunkt i internationella utvärderingar visar också Lena Fritzén hur iveren att mäta och klassificera elever och länder leder till ett ökat fokus på kunskapsuppdraget, samtidigt som demokratiska värden och helheter ofta faller bort och ses som en motsättning. Av den anledningen överensstämmer inte alltid de formella ambitionerna och riktlinjerna med praktiken (2003:68,80f). På samma vis problematiserar Robert Thornberg begreppet värdegrundsarbete, och menar att det förmedlas en outtalad värdepedagogisk praktik inom skolverksamheten vid sidan av de formella målen och riktlinjerna (2004:101).

Den dubbla dolda läroplanen

Jan Einarsson och Tor G. Hultman konstaterar med utgångspunkt i sitt projekt om språk och kön i skolan att det går att urskilja olika regler för flickor och pojkar inom skolverksamheten. De menar att den dolda läroplanen, vilken de definierar i enlighet med Jacksons framställning och Portellis kategori (a), även ställer olika krav på de två könen vilket de benämner *den dubbla dolda läroplanen* (1984:77). Einarsson och Hultman visar i sin undersökning att flickorna ställs inför högre krav på skolanpassning inom den del de kallar för ”den sociala utbildningen” där den dolda läroplanen ingår. Med detta anlägger de även ett strukturellt perspektiv, som kan kopplas till Portellis definition (c), och menar att det faktum att flickorna får mindre utrymme i klassrummen leder till egenskaper som gör att de ser ut att klara sig bättre i skolan, men att dessa egenskaper sedan har ett högst begränsat värde i offentligheten där pojkarnas inlärdade beteenden gör att dem klarar sig bättre överlag, och den existerande maktfördelningen i samhället reproduceras på detta vis om och om igen (1984:231). Einarssons och Hultmans undersökning har uppenbarligen en del år på nacken, men likväl har senare studier, kommit fram till resultat som även de kan sägas peka på en existerande dubbel dold läroplan, varför begreppet ändå kommer att användas igenom detta arbete.

² Ex. ”den upplevda läroplanen” (Eklund 2003); ”den levda läroplanen” (Andrée 2007); ”den realiserade läroplanen” (Lindblad & Sahlström 2001).

Ingrid Karlsson (2003) menar i sin avhandling, i enlighet med Einarssons och Hultmans diskussion om en dubbel dold läroplan, att officiella och dolda läroplaner möts i skolan och verkar i olika riktningar då skolan samtidigt arbetar för både förändring och konservering ur ett könsperspektiv. På så vis ställs motstridiga samhälleliga krav på skolverksamheten, vilka blir omöjliga att svara mot i praktiken (2003:11). Inom Skolverket har ett flertal forskningsöversikter och rapporter angående könsmönster inom skolverksamheten tagits fram (Öhrn 2002; Skolverket 2010;2006;1994). Det konstateras bland annat att skolans strukturer villkorar olika sätt för flickor och pojkar att vara och existerande könsmönster präglar regler och förväntningar på de två könen som i hög grad påverkar hur konventionella könsmönster reproduceras (Öhrn 2002:34ff, Skolverket 1994). Samtidigt visas att nya studier modifierar den tidigare bilden av könsmönster en aning, och att det nu framkommer ”mer variationer mellan olika situationer, klasser och ämnen” än tidigare (Öhrn 2002:28).

Läraryrket

I fråga om läraryrket visar en mängd forskning hur det finns en spänning mellan skolans dubbla uppdrag i kunskaps- respektive demokratiuppdraget, vilka inte alltid är helt enkla att förena i verksamheten. Bland annat lyfts läraryrkets föränderlighet och den senare tidens alltmer ökade betoning på demokratiska arbetsätt i förhållande till skolans begränsade struktur med både yttre och inre ramar, fram som orsaker till problematiken (Stensmo 1997; Carlgren & Marton 2007).

Lärares yrkesroll med dess villkor och förutsättningar utifrån ett genusperspektiv är även det ett utforskat fält. Ingegerd Tallberg Broman lyfter fram hur komplicerat jämställdhetsarbete kan vara inom skolan där det länge har rått en likhetsideologi som gör det lätt att kollektivera, och omedvetet behandlas då flickor och pojkar olika (2002:21,31ff).

Kajsa Svalered (2006) hänvisar till pedagogernas uppdrag i läroplanen, och menar att jämställdhet i skolan kan uppnås bara denna möjlighet tas tillvara (2006:44). Svaleryd hävdar dock att många lärare inte verkar i denna riktning, utan snarare tvärtemot, eftersom lärarna precis som eleverna är inskrivna i genusordningen varför de omedvetet bidrar till att upprätthålla ett ojämlikt system. Även Skolverkets kunskapsöversikt *Likvärdighet i en skola för alla* (2002) belyser hur lärare bemöter elever på ett ofta genusrelaterat vis och att de vuxnas föreställningar om kön avspeglas i deras handlande och påverkar eleverna i sina könspositioneringar (2002:103). Det framhålls dessutom att det finns en diskrepans mellan officiella riktlinjer och den faktiska verksamheten: ”i vår nutid illustreras en bristande överensstämmelse mellan olika skolideologi och vardagspraktik”(2002:105).

Sammanfattning och precisering av frågeställningar

Sammanfattningsvis ger forskningsfältet, i enlighet med Broadys mening, en klar bild över att vad som mer än någonting annat behövs för att komma tillrätta med problematiken kring uttalade krav och förväntningar samt likvärdigheten i skolan, är lärarnas medvetenhet och kunskaper på områdena (Broady 1987; Stensmo 1997; Carlgren & Marton 2002; Svalerud 2006; Karlsson 2003; Forsberg 2002; Skolverket 1994). Detta vill jag mena ytterligare motiverar mitt syfte att undersöka lärares egna uppfattningar angående huruvida officiella styrdokument är förenliga med praktiken i skolan. Trots aktualiseringen av begreppet är det dock ofrånkomligt att teorier om den dolda läroplanen framförallt utvecklades i slutet av 1900-talet och därmed har en del år på nacken, samt att de rymmer ett flertal aspekter och i och med det kan uppfattas som mångtydiga och diskutabla. Medveten om detta kommer jag samtidigt som jag i föreliggande studie tar utgångspunkt i teorierna om den dolda läroplanen, genomgående förhålla mig kritiskt till hur denna problematik kan komma att påverka utfallet av resultaten.

Med detta sagt kommer jag utifrån den teoretiska genomgången för det första att undersöka om lärare överhuvudtaget anser att skolan som institution och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna, samt huruvida lärare i så fall anser att det förekommer några motsättningar mellan dessa uttalade förväntningar och de formella styrdokumenterna liksom den tidigare forskningen lyfter fram. För att tydliggöra kopplingen mellan teori och den empiriska undersökningen kommer jag utifrån Jacksons kategorisering myller att fokusera intervjufrågorna kring skolans fostransuppdrag, samtidigt som kategorierna bedömning och makt kommer fokuseras kring lärarnas syn på demokratiuppdraget. Detta för att dessa områden förefaller mest kritiska och problematiska att utifrån styrdokumenterna förena med den praktiska verksamheten, såsom både läroplansteoretiker och forskningsgenomgången visar. Ett ytterligare kritiskt framskrivet område i styrdokumenterna är jämställdhetsuppdraget, som visserligen delvis kan sägas ingå i skolans demokratiuppdrag. Då jag som sagt finner tanken om en dubbel dold läroplan i enlighet med Einarson och Hultmans benämning utforskad ur ett lärarperspektiv kommer detta så kallade genusperspektiv att få ett särskilt stort utrymme i undersökningen.

Genom att ställa frågor till lärarna angående deras syn på läraryrket likväl som synen på skolans egentliga funktion i samhället, kommer även lärares uppfattningar om huruvida skolans struktur även bidrar med implicita budskap som fungerar sorterande ur ett samhällsligt perspektiv, alltså om de i enlighet med Illich anser att skolans främsta uppgift är

att förbereda individer för vuxenlivet, att undersökas. Med tanke på att lärares medvetenhet om vilka underförstådda förväntningar som skolan ställer på eleverna lyfts fram som en förutsättning för att uppnå de officiella målen för skolan, kommer lärarnas uppfattningar om sina egna möjligheter att påverka verksamheten även att studeras. Detta för att kunna synliggöra var problematiken angående eventuella motsättningar mellan ideal och verklighet ligger.

Mot denna bakgrund kan följande frågeställningar ses som vägledande för analysen:

- I vilken mån upplever lärare att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna vid sidan av de officiella styrdokumenterna såsom teorierna om den dolda läroplanen utifrån Portellis definitioner (a) och (c) hävdar?
- I vilken mån upplever lärare att det förekommer motsättningar mellan dessa underförstådda förväntningar till eleverna och de officiella styrdokumenterna i praktiken, med fokus på fostrans- respektive demokratiuppdraget?
- I vilken mån upplever lärare att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna som skiljer sig åt beroende av elevernas könstillhörighet?
- Hur upplever lärare sitt handlingsutrymme i förhållande till både de implicita budskap som förmedlas inom skolverksamheten samt till de officiella styrdokumenterna, och vad villkorar detta?

3. Metod

Kvalitativa intervjuer

Då mitt syfte är att undersöka lärares egna uppfattningar och upplevelser angående huruvida officiella styrdokument med sina ideal och mål är förenliga med den faktiska praktiken i skolan förefaller en kvalitativ undersökning mest relevant. Till skillnad mot den kvantitativa forskningen som främst handlar om att söka fastställa mängder, syftar den kvalitativa forskningen till att klargöra innebörder och mening hos fenomen (Widerberg 2002:15), vilket är i enlighet med min ambition.

De studier som gjorts inom detta område har generellt använt sig av observationer som metod, eller i vissa fall en så kallad triangulering där observationer har kombinerats med olika typer av intervjuer (se ex. Ingrid Karlsson, Ulla Forsberg, Elisabeth Öhrn). Eftersom forskningsområdet kring den dolda läroplanen likväl som genusfrågor är av komplex karaktär då det ofta befinner sig i det fördolda och outtalade, ibland även omedvetna, syns dessa metoder relevanta. Då min avsikt dock snarare än att söka svar på fenomenets förekomst och/eller form i praktiken, handlar om att undersöka subjektiva uppfattningar och upplevelser, menar jag att djupgående samtal ter sig som det bästa tillvägagångssättet. Steinar Kvale påpekar att "[d]en kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningens synvinkel, utveckla en mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna"(2009:17), vilket helt går i linje med min intention. Jag utgår således ifrån tidigare forsknings empiriska resultat som belägger att en dold läroplan på olika vis existerar, och studerar utifrån det lärares medvetenhet om och egna uppfattningar angående detta.

Intervjuerna kommer att genomföras med en låg grad av *standardisering*. Frågorna som ställs kommer således att variera utefter situationen och utvecklingen av samtalet (Trost 2010:39). Jan Trost diskuterar även termen *strukturering*, vilket han menar kan syfta antingen till de enskilda frågornas utformning, eller till intervjun som helhet. Enligt den andra definitionen som handlar om att intervjun strängt håller sig till ämnet och ingenting annat, kommer min undersökning att hålla en hög grad av strukturering (2010:40f). Till hjälp för att inte falla utanför ämnet har jag utformat en intervjuguide. Denna kommer dock framförallt att användas som utgångspunkt och stöd vid intervjuerna, då frågorna har en öppen karaktär och som sagt kan varieras med tanke på ordningsföljd samt formulering utifrån omständigheterna. Frågorna i intervjuguiden har delats upp efter olika teman som arbetats fram i relation till

teori, tidigare forskning och egna erfarenheter, vilket underlättar för att lätt kunna överblicka (Kvale 2009:120). Se bilagan *intervjuguide*.

Urval

Studien riktar sig mot lärare som undervisar på gymnasieskolan. Med tanke på den ”betygshets” som diskuteras inom gymnasieskolan och det inte lika synliga fostransuppdraget där i relation till grundskolan, samt att de allra flesta studier som gjorts angående den dolda läroplanens mekanismer förhållit sig till grundskolan, finner jag det mest relevant och intressant att förlägga undersökningen dit.

I fråga om intervjupersoner har jag använt mig av ett strategiskt urval. Detta är en fördelaktig metod för kvalitativa studier, där man till skillnad mot de representativa urvalen som ofta används vid kvantitativa undersökningar här vill att ”urvalet skall vara heterogent inom en given ram [...]”(Trost 2010:137). Jag har valt en variation med tanke på ålder för de intervjuade lärarna för att det kan tänkas finnas skillnader mellan hur lärare som utbildats under olika lärarprogram ser på frågan om den dolda läroplanen och genus. Jag har dessutom eftersträvat en variation i fråga om respondenterna undervisar på praktiska- respektive teoretiska program, och även valt att kontakta lärare från olika gymnasieskolor eftersom att skolans struktur och ledning kan vara en bidragande orsak till olika uppfattningar och upplevelser kopplade till mina frågeställningar.

Såsom Trost skriver är vidare få intervjuer vanligen att föredra, då materialet vid många intervjuer kan bli ohanterligt och det kan vara svårt ”att få en överblick och samtidigt se alla viktiga detaljer som förenar eller som skiljer”(2010:143). Med utgångspunkt i detta har jag begränsat antalet intervjuer till fem, där intervjupersonerna består av tre män och två kvinnor i olika åldrar, vilka är verksamma lärare på fyra skilda gymnasieskolor av olika karaktär runt om i Göteborgsområdet.³

Analys och tolkning

Som Trost påpekar förekommer inte någon egentlig mall eller uppsättning av regler för hur analysarbete vid kvalitativa metoder ska gå till (2010:147f). Jag kommer framförallt att utgå ifrån den typ av intervjuanalys med fokus på meningskodning som Kvale diskuterar som rimlig för att bland annat ”organisera intervjutexter [och] koncentrera meningen i former som kan presenteras på ett relativt litet utrymme”(2009:217). Denna metod innebär att det

³ En närmre presentation av respondenterna görs i resultatavsnittet nedan.

transkriberade intervjumaterialet efter flera genomläsningar, först kodas genom att knyta framträdande textsegment till ett eller flera nyckelord, vilka sedan abstraheras ytterligare genom att kategoriseras under skilda rubriker som på så vis strukturerar materialet (Kvale 2009:217f). Jag kommer således att transkribera mina intervjuer i sin helhet för att därefter skapa mig en helhetsbild som sedan ligger till grund för det efterkommande analytiska arbetet. Som Trost påpekar ska man dock ”akta sig för att föreställa sig endast ett sätt att bearbeta sitt material”(Trost 2010:153). Utifrån denna tanke kommer jag att lämna öppenhet för att även behandla min insamlade data utifrån ytterligare perspektiv som kan visa sig fruktbara under genomläsningen, samt för att möjliggöra problematiseringar av både kategoriseringar och slutsatsdragning.

Jag kommer först och främst att anamma ett empirinära, induktivt förhållningssätt i analysarbetet, där det empiriska materialet ligger till grund för den tematiska uppdelning som analysen sedan rör sig kring. Ett teori- och empirinära förhållningssätt kan dock ofta komplettera varandra, vilket även benämns som abduktiv strategi, och detta är vad som är tänkt för analysen i denna undersökning (Widerberg 2002:144f; Trost 2010:37). Teorier och tidigare forskning står till grund för både intervjuguiden och de preciserade frågeställningarna, vilka de kategorier som tänks listas efter genomläsningar av de transkriberade intervjuerna kommer att filtreras genom. En stor del av analysen är således bestämd på förhand, men anledningen till att i analysarbetet ändå startar med en öppen läsning av det empiriska materialet syftar till att inte missa aspekter som en strikt utgångspunkt i teorierna skulle kunna dölja (Widerberg 2002:137). En abduktiv strategi ger även möjlighet att få syn på ”tystnaden” och det som materialet inte talar om (ib.2002:145). Med tanke på den möjligtvis kontroversiella aspekten av samtal kring den dolda läroplanen, menar jag att en abduktiv strategi förefaller fruktbar för att även möjliggöra att analysera det som lärarna inte lyfter explicit.

För att kunna hävda mina resultat som trovärdiga kommer jag enligt Trost rekommendationer för kvalitativa studier att tydligt, noggrant och ärligt redogöra för varje steg i arbetets process samt anamma ett reflexivt förhållningssätt som genomgående avspeglar sig i framställningen för att på så vis ge läsaren en god möjlighet att bedöma arbetet (Trost 2010:131ff). Genom att ständigt relatera teman, begrepp och formuleringar inför intervjuerna till mina teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskningen, samtidigt som att vid intervjutillfällena visa öppenhet för andra, oväntade aspekter från respondenterna för att inte styra svaren åt något håll menar jag att validiteten för själva genomförandet kan garanteras i så hög utsträckning det är möjligt. Genom att vidare genomgående visa genomsynlighet i

mina resonemang, tolkningar, tillvägagångssätt och slutsatser, samt att såsom Kvale påpekar ideligen kontrollera, ifrågasätta och teoretisera varje steg i arbetsprocessen, (Kvale 2009:268f) är min förhoppning att undersökningen ska framstå som högst trovärdig, giltig och tillförlitlig.

Då underlaget i kvalitativa studier inte kan svara för en likartad täckning av ett område som kvantitativa studier, går det inte att generalisera resultaten på ett liknande vis. Kvale menar dock att genom att göra ”en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en studie kan ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation” kan en *analytisk generalisering* uppnås (Kvale 2009:282). I samspråk med detta är min ambition att undersöka mönster och regelbundenheter och, om möjligt, med hänvisning till det strategiska urvalet samt den konsekventa relateringen och nära kopplingen till redan befintliga teorier och tidigare forskning, visa att variationen samt resonemangen i lärarnas subjektiva uppfattningar om en dold läroplan trots det begränsade antalet analysenheter kan gälla för fler situationer än dessa.

Etiska överväganden

Som alla forskningsmetoder innebär en intervjuundersökning etiska ställningstaganden. Kvale tar upp fyra områden som brukar diskuteras i etiska riktlinjer: ”informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll”(Kvale 2009:84). Dessa handlar kortfattat om att respondenterna i det här fallet är medvetna om det allmänna syftet med undersökningen och deltar frivilligt, att deras identitet skyddas, att risken för att respondenten lider skada ska vara så liten som möjligt och att intervjuarens/forskarens eventuella påverkan diskuteras (Kvale 2009: 87ff).

I enlighet med dessa rekommendationer syftar jag att inleda varje intervju med att informera deltagarna om deras rättigheter. Jag kommer dessutom att lämna kontaktuppgifter och uppmuntra respondenterna till att höra av sig vid frågor, för ytterligare kommentarer eller vid eventuell förändrad inställning till undersökningen.

4. Resultat och analys

Respondenterna behandlas med sekretess. För att ändå få dem att framstå som verkliga personer i analysen, hänvisar jag till dem med fingerade namn. Här följer en presentation av de intervjuade lärarna och deras praktiska tjänstgöring i skolverksamhet:

- *Anders, lärare i religion, samhällskunskap och historia, 38 år, 11 år sedan lärarexamen. Lärare på en kommunal gymnasieskola i centrala Göteborg. Arbetar enbart på teoretiska program. Har varit verksam även på grundskolan.*
- *Stefan, lärare i samhällskunskap och pedagogik och ledarskap, 42 år, 12 år sedan lärarexamen. Lärare på en kommunal gymnasieskola utanför Göteborgs kommun. Arbetar på barn- och fritidsprogrammet samt på samhällsvetenskapliga programmet.*
- *Maja, lärare i religion och svenska, 41 år, 15 år sedan lärarexamen. Lärare på en kommunal gymnasieskola utanför Göteborgs kommun. Arbetar på naturvetenskapliga programmet, men har tidigare varit verksam på ett flertal andra teoretiska samt praktiska program.*
- *Stina, lärare i matematik och kemi, 59 år, 29 år sedan lärarexamen. Lärare på en kommunal gymnasieskola i centrala Göteborg. Arbetar på naturvetenskapliga programmet och vård- och omsorgsprogrammet. Har tidigare varit verksam på andra kommunala gymnasieskolor samt undervisat på ett flertal andra teoretiska och praktiska program.*
- *Hugo, lärare i religion och idrott och hälsa, 32 år, 6 år sedan lärarexamen. Lärare på en fristående gymnasieskola i centrala Göteborg. Arbetar inom teoretiska program samt estetiska programmet. Har tidigare varit verksam på kommunala gymnasieskolor i centrala Göteborg.*

I det följande kommer jag att redogöra för de intervjuade lärarnas uppfattningar och resonemang angående skolans verksamhet som framkommit vid intervjuerna. Eftersom jag valt en abduktiv strategi kommer resultat, analys och tolkning presenteras integrerat. I det slutliga diskussionsavsnittet sammanfattas och diskuteras sedan resultaten tydligare i relation till mina frågeställningar.

Rubrikerna i detta avsnitt utgör de analytiska som i enlighet med Kvalets riktlinjer för kodning och kategorisering vuxit fram ur bearbetningen av det empiriska materialet genom samspel mellan empiri, teori och tidigare forskning (2009:217f). Detta tillsammans med den öppna karaktären på intervjuerna som bidrog till att vissa ursprungliga intervjuteman sammanföll, gör att resultatredovisningen skiljer sig en del från både ordningen på de ursprungliga frågeställningarna samt frågorna i intervjuguiden. I materialet fann jag det tydligt att lärarnas idéer om och dess drivkraft i yrket påverkade både huruvida de ansåg att läroplanen och andra officiella styrdokument och riktlinjer med fokus på demokrati-, fostrans-

och jämställdhetsuppdraget är förenliga med den praktiska verksamheten i skolan, samt hur de såg på sina egna handlingsmöjligheter. Det synliggjordes dessutom en hel del diskrepans mellan både lärarnas idéer om läraryrket och den verkliga situationen och arbetsuppgifterna, samt mellan lärarnas idéer om skolans funktion och verksamheten i praktiken. Utifrån detta kommer resultaten i det följande att presenteras i tre olika delar.

Den första delen behandlar lärarnas syn på läraryrket och huruvida de anser att deras ambitioner är praktiskt genomförbara samt vad de anser villkorar dessa möjligheter. Avsnittet är dessutom uppdelat i deras ursprungliga idéer och drivkraft i yrket följt av hur de anser att dessa tankar fungerar och uppfylls i praktiken. Här besvaras således framförallt den fjärde och sista frågeställningen, men här läggs även grunden för att besvara de två första frågeställningarna eftersom att svaren som sagt kopplades samman med nästkommande del. Den andra delen handlar om lärarnas syn på skolans funktion som institution, och huruvida skolans olika uppdrag är uppnåeliga i praktiken. Här fokuseras fostrans- och demokratiuppdraget, och här rör sig analysen därmed framförallt kring den första och andra frågeställningen. Den tredje och avslutande delen riktas sedan mot lärarnas tankar och idéer angående genusperspektivet i skolan, vari jämställdhetsuppdragets genomförbarhet diskuteras, och resultaten för frågeställning tre analyseras således.

Läraryrket

Idé om och drivkraft i läraryrket

Vad lärarna hade för idé om och vad de ansåg vara den viktigaste drivkraften i deras yrke var förvånande enhetligt. Samtliga av de intervjuade lärarna beskrev att drivkraften handlade om individuell utveckling för de enskilda eleverna och mötet med dem:

Hugo: ”Det är ju att träffa ungdomar varje dag i den här åldern, att hjälpa dem i sin utbildning och se dem växa till vuxna människor.”

Stina: ”Att träffa ungdomar och se dem utvecklas varje dag.”

Maja: ”Det är att träffa unga människor [...] Drivkraften är att se elever växa, absolut.”

Anders: ”Drivkraften är på något sätt samtalet i klassrummet, när man har en bra diskussion med eleverna och känner att de lär sig något nytt, när man ser deras nyfikenhet.”

Stefan: ” [...] att se ungdomar lära sig och få dem att känna att det dem gör i skolan är viktigt av flera skäl. Inte bara för att de ska få bra betyg och så utan för att få kunskap för livet.”

Angående idén om läraryrket kunde även ett sorts samhällsförbättrande perspektiv skönjas, där man genom sitt arbete och sin undervisning är med och formar ett bättre samhälle och

förbereder eleverna för ett kommande samhällsliv:

Hugo: ”Jag vill vara med på vägen till att fostra dem till demokratiska och fungerande samhällsmedborgare.”

Stina: ”Min tanke med läraryrket var att kunna få vara del av och bidra till att uppmuntra och utveckla samhällsmedborgare som kan ta ansvar för sig själva och andra i framtiden.”

Lärarnas syn på och drivkraft i läraryrket riktades således i mycket högre utsträckning mot skolans övergripande mål och riktlinjer utifrån värdegrunden, än mot de mer specifika ämneskunskaperna (Skolverket 2011:5). Det framstår tydligt att lärarna i likhet med Ivan Illich, anser att skolans främsta uppgift är att förbereda individer för vuxenlivet (Portelli 1993:346). Samtliga svar ger på samma vis uttryck för att den sociala- och relationella delen av yrket ses som en starkare drivkraft än den produktions- och/eller kunskapsorienterade delen, och betoningen på lärarens kompetens om den sociala lärprocessen hänger nära samman med Broadys mening att vi måste diskutera förutsättningarna och villkoren med eleverna för att kunna uträtta något vettigt kunskapsmässigt i skolan (1987:29). Detta är intressant med tanke på de senaste årens skoldebatt som kraftigt fokuserat på resultat och kunskapskrav.

Samtidigt som lärarna framhöll läraryrket som i grunden relationsbaserat, uttrycktes generellt ett professionellt förhållningssätt till yrket. Det vill säga de flesta av respondenterna såg det mer som ett yrke än som ett kall. Trots detta framkom på de flesta håll en viss ovilja att tala om sig själva i termer av tjänstemän. En av de intervjuade lärarna lyfte dock till skillnad från övriga respondenter fram tjänstemannarollen som ytterst viktig och relevant för yrket:

Maja: ”Jag ser mig som en tjänsteman, det är väldigt viktigt tror jag att man aldrig underskattar tjänstemannarollen. Man måste ha det med sig som en rock från att saker blir för personliga, privata. Man måste våga vara vuxen, en ledare och en tjänsteman, det ingår i yrkesprofessionen.”

Detta menade läraren Maja hörde nära samman med professionaliteten i yrket, och hon ansåg att man på sätt och vis ”lurar eleverna lite” om frågor som bedömning och utvärdering inte framhålls för eleverna från början. Den åsikten är helt i enlighet med vad Broady säger att ”[d]et måste vara riktigt att som lärare stå för den auktoritet systemet tilldelar mig [...] hellre än att ge sken av mer demokrati än skolsystemet faktiskt tillåter”(1987:27), vilket han vidare menar är en förutsättning för att göra den dolda läroplanen mindre dold. Att endast en av lärarna talar om sig själv som tjänsteman kan ha flera orsaker. Märkligt kan tyckas att

samtliga respondenter lyfter fram professionaliteten i yrket men flertalet motsätter sig samtidigt i olika grad tjänstemannarollen. Kanske finns det såsom Broady uttrycker en ideologisk förklaring i grunden, där ”vi som jobbar i skolan har svårt att se att staten betalar oss lön för att vi ska sörja för kapitalismens s.k. reproduktionsbetingelse”(1987:20) och ett erkännande av den statliga styrningen då verkar begränsande för de egna ambitionerna i yrket. Möjligtvis känns tjänstemannatiteln även som en motsättning till de tidigare uttalade ambitionerna om att lyfta eleverna i sin utveckling som jämlikar, och därför inte förenlig med idén om yrkets praktik i enlighet med vad Gunilla Granath uttrycker att ”[d]et gäller att inte köra över eleven, för det är odemokratiskt i den nya skolan”(Höglund & Wigerfelt 2007:107). Oavsett verkar synen på sig själv som tjänsteman få konsekvenser för hur det egna handlingsutrymmet uppfattades, vilket tydliggörs i det följande.

Läraryrket i praktiken

Generellt upplevde inte lärarna att deras syn på eller idé om läraryrket hade förändrats under deras verksamma år. En av lärarna uttryckte dock att den egna idén om yrket hade förändrats relativt mycket från utbildningen tills nu, även om inte helt:

Maja: ”Jag trodde att det var mer akademiskt än praktiskt. Men det är så komplext. Ämneskunskaper har du ju, det måste du, men det är inte det som avgör om du är en bra lärare eller ej.”

”Läraryrket är mycket ett hantverk.”

Detta uttalande går i linje med Carlgrens och Martons resonemang om att den teoretiska lärarutbildningen inte förbereder studenterna tillräckligt för den praktik som väntar (2002:102). Dock verkar det som många teoretiker och forskare lyfter fram om att mötet med verksamheten efter utbildningens slut blir chockartad, då det uppstår en konflikt mellan ideal och verklighet och ”klyftan verkar oöverstiglig mellan den medvetandegörande pedagogik man vill bedriva och det man upptäcker att man faktiskt gör i klassrummet”(Broady 1987:15, se även Tallberg Broman 2002:76; Carlgren & Marton 2002:103), inte vara något som de intervjuade lärarna i den här undersökningen känner igen särskilt väl. Lärarna kan visserligen tänkas mer eller mindre ha glömt av hur det var att vara nyexaminerad. En annan tänkbar anledning till detta kan vara att arbetsuppgifterna skiljer sig avsevärt mellan gymnasieskolan och grundskolan, vilket även läraren Hugo som arbetat inom bägge verksamheterna konstaterar. Klart står ändå att lärarna verkar uppfatta sina möjligheter att bedriva den verksamhet de önskar som relativt goda.

Även om lärarna överlag inte ansåg att deras syn på läraryrket förändrats i någon stor uträkning, visade vissa resonemang tendenser mot att verksamheten i skolan inte riktigt uppfyller de förväntningar som finns. På frågan om vad lärarna upplevde framförallt villkorade deras arbete nämnde många tid som den absolut främsta begränsade faktorn:

Anders: ”Det är tiden helt klart. Vi har så många kurser med så många elever att det inte finns tid att sätta igång nya projekt och så. Rättningsbördan blir för stor, vi behöver mer tid, många är rädda för att gå under.”

Stina: ”Jag har inte i närheten av den tiden som jag skulle behöva för att åstadkomma det arbete jag vill.”

Tid kan självklart vara en strukturell begränsning, men på det sättet lärarna talade menar jag ändå att andra strukturella förutsättningar som hänger nära samman med varför tiden är knapp osynliggjordes i resonemangen. Saker som ekonomi, organisation och styrning, administration och andra utomstående samhällsfaktorer kom inte fram i särskilt hög utsträckning under samtalen, även om det självklart fanns med i helhetsresonemangen. Två av respondenterna framlade att även föräldrars, elevers och den mediala samhällsdebatten hade viss påverkan på deras arbetssituation:

Stina: ”Många känner av kraven från samhället, eleverna vet mycket mer nu är förr om sina rättigheter och betygshetsset tycker jag aldrig har varit så påtagligt som idag. Många föräldrar sätter också en väldigt hög press på sina barn och det såg jag inte minst i min senaste runda av utvecklingssamtal.”

Hugo: ”Alltså debatten är ju väldigt närvarande, just föräldrar men även elever. Det blir mycket ifrågasättande av betyg och så liksom, som att lärare inte har tillräcklig utbildning eller kunskaper att göra sitt jobb.”

Återigen var det framförallt en lärare som avvek i sina svar i jämförelse med de andra:

Maja: ”Allting styrs egentligen av budget. [...] Sen i vår organisation så styrs väldigt mycket av schemaläggning, och det känns ju helt absurt. Att gammal medeltida klostertid styr min undervisning.”

”Jag pratade med en kollega förra veckan som var jätteless på det [den allmänna skoldebatten]. Men jag påverkas nog inte så mycket av det faktiskt. Och föräldrar, nej. Det tror jag är ett mycket större problem på grundskolan.”

Intressant är att det just är Majas svar som skiljer sig i jämförelse med de övriga respondenternas, hon som tydligast förknippar läraryrket med tjänstemannaskap. Liksom Carlgren och Marton uppmärksammar verkar lärare själva uppfatta både sin egen roll, sin

relation till eleverna samt till skolans ramar och verksamhet vida åtskilt. En del verkar ytterst reflekterande och ifrågasätter sina villkor medan andra snarare verkar underordna sig ramarna mer eller mindre omedvetet (2002:85). Genom att se sig själv som tjänsteman och på så vis tydligt erkänna de ramar som institutionen skola innebär, verkar läraren Maja i enlighet med det Broady framhåller om att läraryrket inte kräver medfödda personlighetsegenskaper och att det inte är lärarna det är fel på, men att debatten framställer problematiken så vilket gör att lärare individuellt på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhällsliga orsaker (1987:17), kunna lägga ifrån sig det negativa istället för att ett personligt ansvar. Detta uttrycker hon själv även på tal om en höjning av lärarstatusen:

Maja: ”Det som jag blir trött på, det är att skolan och lärarna blir ett slags politiskt slagträ. Det är lätt att som politiker lägga ifrån sig ansvaret och säga att det är lärarnas fel. Det är vi som måste vara smartare och smidigare och bättre på att undervisa.”

Skolan

Skolans funktion: Idealet

Synen på vad skolans huvudsakliga funktion är var ytterst homogen bland samtliga respondenter. Det som framhölls var framförallt fostran i de demokratiska värderingarna:

Anders: ”Att skapa bra människor som kan leva tillsammans med andra, en sorts fostransprocess.”

Maja: ”Fostran eleverna till demokratiskt fungerande medborgare som kan ta plats i samhället på ett bra sätt.”

Stefan: ”Fostran via kunskap och lärande till demokratiska och fria individer.”

Hugo: ”Att bilda och rusta eleverna för att kunna fungera i samhället, både livskunskaper och demokratiska värderingar likväl som ämneskunskaper.”

Stina: ”Att fostra eleverna till demokratiskt tänkande människor som tar ansvar för både sina egna och andra människors liv.”

Flera lärare uttryckte att skolans uppgift även är att förmedla kunskaper och bilda, men överlag visade lärarna ett tydligt fokus mot att det demokratiska uppdraget slår högre än kunskapsuppdraget i synen på vad skolan ska förmedla, i likhet med deras syn på läraryrket. En av lärarna lyfte även i enlighet med Skolverkets riktlinjer (2010:19) fram skolans kompensatoriska roll, som även det riktar sig mer mot det demokratiska snarare är det kunskapsmässiga uppdraget:

Stefan: ”Skolan ska jämna ut skillnader och klyftor som finns, köns- och klassmässiga skillnader och sådant som gör att människor kan hämmas i sin utveckling på grund av de rådande strukturerna.”

Lärarnas syn på skolan som samhällsinstitution förmedlar med andra ord i hög utsträckning den bild som styrdokument och andra officiella riktlinjer föreskriver, där både demokrati- och kunskapsuppdraget är integrerade delar som ska genomsyra all verksamhet och undervisning i skolan.

Skolan i praktiken

Huruvida synen på skolans funktion upplevdes som förenlig med den faktiska verksamheten är inte helt självklar utifrån lärarnas svar. Angående fostransuppdraget uttryckte samtliga lärare att skolan har en fostrande roll, men uppfattningarna skiljer sig då det kommer till vad detta fostrandeuppdrag innebär. En mening var att fostransuppdraget innebär en hel del disciplin och ordning, och att det behövs mer av den varan i skolan som det ser ut idag:

Anders: ”Skolan har en stor fostrande roll. Jag tycker nog att en del saker som regeringen har infört på sistone inte är så dumt ändå, med lite mer koll på närvaro och så.”

En annan och mer utbredd uppfattning bland lärarna var att ordning och disciplin visserligen är en förutsättning för att skolverksamheten ska fungera, och att det till viss del ingår i fostransuppdraget, men att det inte får föregå elevernas möjlighet till kreativitet och eget ansvarstagande och framförallt att det redan finns tillräckligt av den varan i klassrummen:

Hugo: ”Skolan behöver ordning, men måste samtidigt ge eleverna utrymme och ansvar att finna sin inre drivkraft och sina egna gränser. Denna balansgång är pedagogernas stora utmaning.”

Stefan: ”... det är såklart att vi måste sätta upp vissa gemensamma regler. Lärare måste ta ansvaret för det. [...] Ordning och reda behövs, visst, men det tycker jag också att det gör i klassrummen nu.”

Maja: ”Det ingår helt klart ett fostranuppdrag i skolan. Det krävs tydlighet från lärarens sida. Men det är för att skapa trygghet och det behövs i alla sammanhang som har med gruppdynamik att göra. Men jag tycker nog att det är lite för mycket ordning i skolan som inte ger utrymme för någonting annat.”

Den första tillsynes tydliga ståndpunkt framhölls orsakas av den senaste tidens ökade fokus på betyg och det instrumentella lärandet, vilket den intervjuade menar trycker den demokratiska fostransprocessen åt sidan. Samtliga lärare kan alltså sägas vara överens om att fostransuppdraget hänger nära samman med de demokratiska värderingarna, även om det finns vissa skiljelinjer i hur man uppfattar att undervisningen ska nå dit. Kanske är det inte

särskilt märkligt med tanke på vad Stensmo säger angående definitionerna av begreppen disciplin, kontroll, och fostran, som alla kan få både positiva och negativa innebörder beroende på vad man åsyftar men att de alla i positiv bemärkelse är en nödvändighet för skolans verksamhet (1997:57ff). Att just uttryck som ordning och reda generellt inte var något som lärarna anser behövs mer i skolan, kan sägas gå i linje med synen på att skolan ska fostra eleverna till ansvarstagande och kritiskt tänkande individer, vilket ordning då i viss mån kan ses som motsägande (Carlgren & Marton 2002:71). Ovissheten som anas i resonemangen om fostran, ordning och disciplin kan med andra ord sägas peka mot att det ligger en motsättning i idealet om skolan utifrån styrdokumentet och den faktiska verksamheten. Men såsom Broady uttrycker att "[...] i det senaste årets vulgära skoldebatt har kunskapsförmedling ställts emot fostran"(1987:117), verkar inte vara problematiken här. Lärarna framhåller generellt den fostrande rollen som en del i undervisningen, och det är först när det kommer till huruvida fostransuppdraget sammanfaller med ordning och disciplin som oenigheter framkommer.

På tal om demokratiuppdraget i skolan var lärarna själva överlag ganska kritiska. Här gavs framförallt uttryck för två olika ståndpunkter. Vissa av lärarna uttryckte vid en första anblick att det övades demokrati i klassrummet, då gällande form snarare än innehåll:

Anders: "Det finns ju en viss form av medbestämmande [...] Men ofta vet jag ju bäst vilket arbetssätt och innehåll som passar för kursen."

"Klassråd har vi ju, då lär de sig någon sorts demokratisk mötesordning och så."

Stefan: "Man får diskutera och komma fram till någon form av hyggligt unisont tänkande. Elever kan komma med förslag på kursen om hur och vad man skulle kunna göra och så."

Hugo: "Elevinflytande har vi på flera sätt, inte bara i klassrummet utan också klassråd och skolråd och sådant där eleverna ska ha representanter som tar beslut om hur skolan bedrivs och så."

Dessa åsikter visade sig dock allteftersom att samtalen utvecklades bli alltmer kritiska, och det uttrycktes på flera håll att det på grund av skolans organisatoriska begränsningar och den egna bekvämligheten blev en hel del skendemokrati i skolan:

Anders: "Jag skulle väl kunna jobba mycket mer med demokratibiten, men ofta har jag som lärare ändå en bättre överblick över kursen."

"Det blir ju mycket skendemokrati och sådant i skolan."

Stefan: "Vissa kurser är så himla komprimerade [...] och då är det svårt att vara så jävla demokratisk hela tiden. Då blir det tråkundervisning."

Andra lärare menade kritiskt att demokratiuppdraget ofta talades om i termer av klassråd och elevers medbestämmande, men att det egentligen mer handlade om att det dagliga förhållningssättet och arbetet i klassrummet genomsyrades av ett demokratiskt tänkande:

Stina: ”Demokrati är viktigt, men inte i första hand klassråd och sådant [...] det handlar om den vardagliga kontakten med eleverna, demokratiuppdraget ska genomsyra all verksamhet.”

Maja: ”Många lärare tänker på det mest som att eleverna måste vara med och bestämma, men jag tror det är att börja i fel ände [...] Det finns ganska mycket av falsk demokrati i skolan, det är inbyggt i systemet. Man låtsas att eleverna kan vara med och bestämma. Jag tycker att det är bättre att jag bestämmer, för jag har erfarenhet av vad som fungerar.”

”Jag tycker att all min undervisning bedrivs i demokratiska arbetsformer, vi diskuterar mycket och jag låter eleverna tolka och analysera texter utan att jag talar om för dem vad som är rätt och fel. Jag visar att deras tankar och åsikter väger lika tungt som mina, och det är demokratiskt enligt mig.”

De lärarna som fokuserade mer på formen var i slutändan också mer skeptiska till att demokratiuppdraget helt var genomförbart i praktiken än de som från början ställde sig tvivlande till det. En förklaring till varför uppfattningen om skendemokrati förekommer kan precis som Granath lyfter komma ur den ”anti-auktoritära ledargestalten” vi har i dagens lärare, där ”[d]et gäller att inte köra över eleven, för det är odemokratiskt i den nya skolan. Därför blir beslutsgången osynlig vilket skapar otydlighet [...] du kan trots allt säga din mening, även om det naturligtvis blir som läraren säger till slut.”(2007:107). En tolkning av demokratiuppdraget som naturlig del av den dagliga verksamheten verkar på så vis lättare att förena med den övriga synen på skolans funktion och uppdrag med uttalade ambitioner om kritiskt tänkande och demokratisk fostran, där lärarens tydliga ledarskap också kan motiveras som en del av det demokratiska arbetssättet i klassrummet. Däremot är det svårare att hävda kompatibilitet med riktlinjen om ”[e]levernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen”(Skolverket 2011:6). Oavsett tolkning förefaller alltså demokratiuppdragets alla delar vara mer eller mindre svåruppnåeliga i praktiken. Men den problematik som Lena Fritzén lyfter i och med att kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget ofta ses som fristående från varandra (2003:86), verkar inte vara något som de intervjuade lärarna särskilt märker av, vilka istället ger uttryck för att de överlag ser demokratiuppdraget som en integrerad del i undervisningen precis så som Fritzén argumenterar för.

Utifrån ovanstående redogörelse framstår det tydligt att vissa motsättningar mellan formella riktlinjer och skolans praktik är ofrånkomliga. Alla de intervjuade lärarna uttryckte också en enighet om att de upplevde att skolsituationen bidrar med annan kunskap än den som står i formella styrdokument, alltså en medvetenhet om en dold läroplan, och att det på vissa

punkter förekommer konflikter mellan de explicita respektive implicita budskap som skolan på så vis förmedlar. Lärarna ansåg mer eller mindre att den dolda läroplanen är en förutsättning för skolans verksamhet, men var samtidigt kritiska till vad dessa implicita budskap bidrar med. Som Broady menar innebär "[f]yrtioominutersterrorn, ämnesuppsplitringen, pyttearbetsuppgifterna med förutbestämda svar, åtskillnaden arbete/fritid, [...] sämsta tänkbara betingelser för lärande och personlighetsutveckling"(1987:33). På liknande vis uttryckte en av lärarna en mycket kritisk inställning till den dolda läroplanens krav:

Stina: "[...] jag tycker egentligen att skolsystemet är helt sjukt. Först ska eleverna vara jätteintresserade av matte i en timme, sedan ska de traska vidare i ett lemmeltåg och tio minuter senare vara superintresserade av säg, litteraturhistoria. Vem fungerar så? Jag önskar att eleverna kunde få mer frihet, men det är ju omöjligt som det ser ut nu."

En annan uppfattning var att skolans dolda läroplan fungerar utslagsgivande och sorterande:

Hugo: "Skolan gör att det blir ganska strömlinjeformat och normdrivande, man måste vara på ett visst sätt för att fungera i skolan. Alla elever klarar inte det, och de faller lite utanför systemet."

Maja: "Det finns en viss skolkod, och elever som lär sig hur man ska gå i skolan klarar sig mycket bättre i systemet."

Läraren Maja var dock kritisk till vad hon själv kallade "skolkoden". Hon menade att elever som anpassade sig till denna skolkod eller dolda läroplan, belönades för sitt uppträdande i skolan, men inte efteråt då andra krav och förutsättningar gäller ute i samhället. Därför menade Maja att hennes uppgift som gymnasielärare också är att koda av eleverna, att få dem att förstå varför de gör som de gör. Här uttrycks alltså en dold läroplan i samma anda som den Broady skisserar, men också såsom Portelli menar att det kan sägas finnas flera dolda läroplaner (1993:348f). Den ena dolda läroplanen framstår då i likhet med vad Granath uttrycker att delvis annorlunda krav ställs på eleverna idag än de som Jackson tidigare skisserade upp: "Det är tvärtom. Idag är kravet att ta initiativ, att vara på hugget, att hela tiden komma med nya idéer, nya uppslag. Du ska bli entreprenör"(Höglund & Wigerfelt 2007:107). Detta är heller inte märkligt utifrån tanken att skolan utvecklas i takt med samhället, och liksom Portelli framhåller att underförstådda budskap och förväntningar också är högst kontextbundna (1993:348f). Samtidigt verkar den dolda läroplanens krav utifrån Jacksons och Broadys framställningar som att lära sig vänta, passa tider etc., också fortleva parallellt med dessa nya krav, så att de båda dolda läroplanernas budskap även kan sägas vara motstridiga.

Maja framlade själv också motsättningen i detta:

Maja: ”[...] å ena sidan kräver jag av mina elever att de ska göra som jag säger, skolans struktur kräver det, att eleverna underkastar sig min auktoritet. Men samtidigt vill jag att eleverna ska ifrågasätta mig, och det är ju ett jättestort demokratiskt problem faktiskt. Det är ju jag som sätter deras betyg.”

På så vis lyfter hon fram konsekvensen av den dolda läroplanen på samma vis som Broady menar att ”det skolan fostrar till är anpassning och underkastelse under maktförhållanden, stick i stäv med officiella läroplaner och med många lärares avsikter”(1987:142). Flera av de andra respondenterna lyfte även fram åsikter i linje med detta, men också att det ligger en betydande motsättning i det nuvarande alltmer ökade fokus på ämneskunskaper och utvärderingar, som leder till instrumentellt lärande och betygshets och samtidigt som det andra så kallade nyttolärandet skjuts åt sidan precis som Lena Fritzén skriver ”[...] i den allmänna iveren att mäta och jämföra är det lätt att mera demokratiska värden och helheter går förlorade.”(2003:68). Att lärarna själva uppmärksammar detta tyder ändå på att de åtminstone inte vill lägga det demokratiska och fostrande uppdraget åt sidan, även om flertalet av dem uttrycker att det skulle behöva ges mer tid till arbete med det. Detta går också i linje med den eniga uppfattningen om ett läraryrke som i grunden handlar om en för eleverna individuell utveckling inför ett kommande offentligt samhällsliv och det sociala mötet med dem, snarare än en ämnesmässig kompetens.

Genus i skolan

Den dubbla dolda läroplanen

Att tjejer och killar har olika förutsättningar och villkor i skolan uppvisade de intervjuade lärarna delvis delade meningar om, och vissa åsikter nyanserades avsevärt under samtalens gång. En ståndpunkt var i enlighet med Einarssons och Hultmans resonemang om en dubbel dold läroplan (1984:231) och Broadys konstaterande att tjejer har lättare att anpassa sig till den dolda läroplanens krav (1987:168), att könsskillnader angående förutsättningar och villkor är ett faktum:

Maja: ”Skolan riktar sig på ett helt annat sätt mot tjejer. Tjejer har generellt lättare för att lära sig skolkoden, och klarar sig därför bättre i skolan.”

Stina: ”Tjejer fostras till att vara så duktiga hela tiden, men det lönar sig inte i det offentliga livet efter skolan.”

Andra lärare visade mer osäkerhet och mångtydiga svar där det anades en medvetenhet om problematiken men där samtidigt åsikten var att de inte upplevde någon påtaglig könsskillnad i sin egen verksamhet:

Anders: ”Jag tycker inte att jag ser någon skillnad på tjejer och killar så [...] Det pratas ju en del i media, men jag vet inte om jag håller med om det. Nej, jag tror att man gör det enkelt för sig om man säger att tjejer är så och killar är så [...] Myten om den duktiga flickan finns, det är påtagligt [...] Killar får mer utrymme, där har vi en del att jobba på.”

Stefan: ”Killarna som grupp får inte så mycket ur händerna. Tjejerna gör oftast det som förväntas av dem, och är kanske duktigare i viss mån. Det är svårt att säga. Tjejerna är generellt mer ambitiösa, även om de inte är intelligentare eller så [...] Jag tycker inte att det märks av så mycket i skolan.”

Hugo: ”Det finns olika förväntningar på att tjejer ska vara duktiga flickan och killar tillåts att vara mer störande och så. Man kanske snabbare uppmärksammar killar som är bråkiga och så [...] Men jag vet inte riktigt. Det är svårt att generalisera.”

Den tveksamhet inför frågor angående könsskillnader som tydligt framstår i den senare gruppen lärares svar kan möjligtvis söka sin förklaring i den likhetsideologi som genomsyrat skolan de senaste decennierna, vilken förmedlar tanken om könsneutralitet och individen i centrum (Tallberg Broman 2002:35). På så vis kan det som lärare känns oetiskt eller felaktigt att diskutera och generalisera könen. Dessa senare svar visar också tendenser liknande det Ingrid Karlsson uppmärksammade i sin studie ”[f]ör övrigt ville pedagogerna inte gärna prata i termer av kön”(2003:201) vilket hon tolkade som ”[...] att man inte uppmärksammat och problematiserat könsaspekter i någon större utsträckning”(2003:110). Detta är såklart en rimlig förklaring även här, även om samtliga respondenter i denna studie snarare uppvisade en positivitet till att diskutera genusfrågorna än något annat. Lärarna visade överlag också en medvetenhet om forskningen på området, i vilken det framläggs att flickor uppmärksammas som ”snälla, arbetsamma, tysta och hjälpsamma och pojkar som aktiva, högljudda och slarviga”(Öhrn 2002:24). Och i talet om tjejer som mer skolanpassade uttrycktes även en medvetenhet om tjejers generella överlägsenhet betygsmässigt. Rimligtvis kan denna medvetenhet om forskningsresultat i samband med ett eget oproblematiserat eller icke reflekterande förhållningssätt inför den egna undervisningen också förklara varför vissa av lärarna pendlade mellan att uppfatta olika typer av könsskillnader i skolan och att säga sig inte märka av några sådana. De tveksamma respondenterna uttryckte också flera andra förklaringar till varför de möjligtvis inte märkte av någon tydlig problematik i enlighet med den forskningen och olika rapporter visat:

Anders: ”Den bilden i media, om killarna som inte kan sitta still och lära sig saker och läser mindre och så, det tycker jag snarare är ett samhällsproblem. Men det syns inte på den här skolan där våra elever kanske mest tillhör övre medelklass.”

Stefan: ”Jag inbillar mig att det inte finns mycket av den varan på gymnasiet, att det har med mognad att göra [...] handlar om en uppfostringssak. Det är samhällsstrukturer som har format dessa tjejer och killar redan från småbarnsåldern. Jag tror mer att det är en grundskoleproblematik.”

Hugo: ”Här finns en stor majoritet tjejer, och det är motiverade elever på grund av höga intagningspoäng. Det är annorlunda på grundskolan.”

Dessa resonemang visar en reflekterande inställning och dessutom en viss självkritik gentemot den egna osäkerheten. Att könsproblematiken hänvisas till en fråga för grundskolan kan på sätt och vis ses som motiverat, då elevsammansättningen ofta ser annorlunda ut på gymnasiet där eleverna själva väljer skola och program och ”därmed vanligen [hamnar] i ett köns- och klassmässigt selekterat sammanhang”(Öhrn 1990:30). På samma vis kan sägas att de betygmässiga skillnaderna möjligtvis inte framstår lika tydligt på skolor med höga intagningspoäng och framförallt på teoretiska program, eftersom samtliga elever där troligtvis är välmotiverade och skolkodade. Samtidigt som dessa fakta inte kan eller bör negligeras, kan en fullständig förklaring med hänvisning till dessa fenomen, liksom på samhället i stort, också tolkas som ett osynliggörande och/eller en bortförklaring av hela problematiken gällande kön och genus i skolan. Även om såsom Broady framhåller att skolan endast kan förändra inom vissa ramar så krävs en medvetenhet och en aktiv hållning på området för att påbörja en förändringsprocess i den mån det är möjligt (1987:27). För såsom Karlsson framlägger: ”[i] och med att maktförhållandena också är socialt skapade är de också möjliga att förändra.”(2003:18). [...]

Jämställdhetsuppdraget

Jämställdhetsuppdraget är något som tydligt slås fast i gymnasieskolans läroplan (Skolverket 2011). Karlsson kommer utifrån resultaten i sin studie dock fram till att ”skolan kan vara en motstridig plats för både förändring och konservering ur ett könsperspektiv (2003:11). Detta är något som även kan sägas framkomma i denna studies empiriska material. Samtidigt som lärarna överlag säger sig inte göra eller vilja göra skillnad på pojkar och flickor, visar tveksamheten och de delvis pendlande åsikterna angående genusfrågorna liksom Tallberg Broman lyfter att vi omedvetet ”stys mycket av våra föreställningar”(2002:31). Och liksom Kajsa Svaleryd hävdar att många lärare inte verkar i en riktning mot ökad jämställdhet utan

snarare tvärtemot där existerande könsroller och föreställning istället reproduceras eftersom lärarna precis som eleverna är ”inskrivna i genusordningen med dess begränsningar, diskurser och förväntningar”(2006:44) kan de omedvetet bidra till att upprätthålla ett ojämlikt system. Detta är något som vissa av lärarrespondenterna själva uttrycker:

Anders: ”Det finns en hel del dolda saker som man inte märker för att man själv är inne i ett samhälle som fungerar på ett visst sätt.”

Hugo: ”[...] jag tror att jag är ganska medveten om det [...] Sedan finns det säkert mycket som även jag är omedveten om.”

Samtliga av lärarna uttryckte att det inte arbetades särskilt medvetet med jämställdhetsuppdraget och genusfrågor på skolan. Flera av dem uttryckte visserligen att det förekommer vissa punktinsatser då och då, såsom föreläsningar eller specifika arbetsgruppsmöten, men att det på grund av tidsbrist och oregelbundenhet ofta inte får någon önskvärd effekt. En åsikt var också att det var svårt att definiera jämställdhetsuppdraget riktigt eftersom att det är så mycket olika frågor som ingår i det:

Maja: ”Svårt att säga om jämställdhetsuppdraget är fullt ut genomförbart på skolan, mycket för att det är så pass stort.”

Stina: ”Svårt med jämställdhetsuppdraget, det innebär så mycket.”

I resultaten framkommer inte några tydliga motsättningar mellan de jämställdhetsmål som uttrycks och den faktiska praktiken, mer än att det generellt skulle behöva arbetas mer medvetet med uppdraget som sådant. Motsättningar kan som framhållits däremot anas i en viss omedvetenhet om de skillnader som finns, vilket precis som den mesta forskningen på området visar också förefaller vara just den största problematiken, varför det allra viktigaste såsom Karlsson lyfter kan anses vara ”[...] att lärare i sitt bemötande, val av pedagogiska metoder osv, är klara över sin egen hållning till kunskapen om t.ex. flickors och pojkars olika förutsättningar och erfarenheter” (2003:8). Några av respondenterna framhöll dock att de själva på egen hand försökte tänka över sitt dagliga förhållningssätt utifrån ett jämställdhetsperspektiv för att synliggöra mönster och beteenden:

Maja: ”Jag tänker mycket på mitt språkbruk, och det är en ganska enkel sak man kan ta till. Jag tycker det är intressant att arbeta med dessa typer av frågor i mina båda ämnen, vars både kursplaner lyfter frågor kring kön och identitet [...]”

Stefan: ”Det handlar om det dagliga arbetet, ditt uppträdande påverkar hela tiden och det är jätteviktigt att vara medveten om det. Att inte förstärka manligheten med killarna exempelvis, och hur du bemöter dina

kollegor beroende av könstillhörighet.”

Här framkommer en viss medvetenhet om den egna rollen som en påverkande faktor för förmedlande av könsföreställningar. Angående språkbruket uttrycker också läraren Maja att:

Maja: ”De [killar] upplevs oftare som kreativa och intelligenta, medan tjejer ofta beskrivs som duktiga. Det kan man höra tydligt om man sitter på en klasskonferens och någon går igenom en klass, så tar de person för person, så säger man att han är smart och hon är duktig. Det är ganska tydligt och det är ganska hemskt.”

Detta kan, liksom Öhrn ser i sin undersökning, tolkas som att ”[d]et finns ett flertal maskuliniteter och feminiteter som konstrueras i relation till de villkor och förhållanden som skolmiljön erbjuder”(1990:37) vilka verkar begränsande för elevernas möjligheter till könspositionering, och därför också står i kontrast till läroplanens riktlinjer. Att jämställdhetsuppdraget i stor utsträckning blir åsidosatt och av olika skäl försummas ute på skolorna idag verkar vara ett faktum, och såsom Skolverket konstaterade i sin rapport *flickor och pojkars olika förutsättningar och villkor* (1994), kan jämställdhetsperspektivet inte sägas vara en realitet i praktiken utan fortfarande återstår mycket att göra för att uppnå detta mål.

5. Avslutande diskussion

Sammanfattande diskussion och besvarande av frågeställningar

Intentionen med det här arbetet var att undersöka lärares egna upplevelser och uppfattningar angående huruvida formella mål och riktlinjer för skolan överensstämmer med den praktiska verksamheten – och till detta relatera ett genusperspektiv. I det följande kommer jag att sammanfatta och diskutera mina resultat utifrån de ursprungliga frågeställningarna.

Den första frågan jag ville ha svar på var i vilken mån lärare upplever att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna vid sidan av de officiella styrdokumenterna såsom teorierna om den dolda läroplanen utifrån Portellis definitioner (a) och (c) hävdar. Som analysen påvisat framkommer i lärarnas svar flera av de funktioner som kopplas samman med en dold läroplan, och lärarna ansåg dessa uttalade funktioner som nödvändiga för att verksamheten ska fungera. Dock fanns skilda åsikter angående den dolda läroplanens konsekvenser. En ståndpunkt var att dessa funktioner ingår i fostransuppdraget och att det som ”nyttolärande” i enlighet med Broadys uttryck att ”[a]lla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo”(1987:118), i allra högsta grad är viktigt att eleverna får med sig, och dessutom att det behövs mer av den varan i skolan efter den senaste tidens tendenser av mindre struktur och regler. Andra var ytterst kritiska och menade att skolans struktur fungerar normgivande och får negativa följor som sortering och utslagsgivning.

I samband med detta fanns också delade meningar angående min andra frågeställning, det vill säga i vilken mån lärare upplever att det förekommer motsättningar mellan dessa underförstådda förväntningar till eleverna och de officiella styrdokumenterna i praktiken, med fokus på fostrans- respektive demokratiuppdraget. Lärare som ansåg att ordning och disciplin ingår i fostransuppdraget såg följaktligen också i högre utsträckning att den dolda läroplanens uttalade funktioner har stöd i formella riktlinjer och styrdokument än övriga, som snarare menade att ”skolkoden” verkar i motsatt riktning. På liknande vis framstod demokratiaspekten mer eller mindre förenlig med skolans praktik beroende av vad man ansåg den innebära. Flera lärare visade en medvetenhet om att de demokratiska inslagen i undervisningen inte är optimala, men att man ändå försöker visa öppenhet för elevernas åsikter, även om dessa inte kan påverka särskilt mycket i slutändan. Här var det framförallt tal om undervisningens form. Benämningar som ”skendemokrati” och ”låtsasdemokrati” förekom i svaren. Andra lärare menade att demokratiuppdraget snarare handlar om det dagliga förhållningssättet och att arbetet i klassrummet genomsyras av ett demokratiskt tänkande. Det senare förhållningssättet

ledde i större utsträckning till att formella föreskrifter ansågs förenliga med verksamheten, men samtliga lärare var kritiska och svaren pekade mot att i undervisningen kunna uppfylla samtliga aspekter av demokratiuppdraget är en praktisk omöjlighet.

I fråga om i vilken mån lärare upplever att skolans struktur och verksamhet förmedlar underförstådda förväntningar till eleverna som skiljer sig åt beroende av elevernas könstillhörighet framkom en lite annorlunda bild än tidigare. Somliga lärare framhöll en tydlig hållning om att skillnader i förväntningar på flickor och pojkar i enlighet med en dubbel dold läroplan är uppenbara, och att det behövs mycket mer arbete på området inom skolverksamheten. Andra visade en stor osäkerhet och verkade överlag inte känna igen dessa olika villkor mer än i teorin. [...] Delvis på grund av omedvetenhet från lärarnas sida och delvis på grund av strukturella begränsningar framkom emellertid att heller inte jämställdhetsuppdraget är helt förenligt med den faktiska verksamheten.

Samtliga lärare påvisade slutligen utifrån den fjärde och sista frågeställningen, angående hur lärare upplever sitt handlingsutrymme i förhållande till både de implicita budskap som förmedlas inom skolverksamheten samt till de officiella styrdokumentet, och vad som villkorar detta, att skolans struktur begränsar det dagliga arbetet och ambitionerna i det, och det främsta villkorandet som lades fram var tiden. Hur lärarna upplevde sitt handlingsutrymme verkade också påverkas av huruvida de uppfattade sig själva som tjänstemän eller ej. Den lärare som framlade vikten av den ”professionella tjänstemannarocken” var även den som i störst mån upplevde att de strukturella förutsättningarna begränsade arbetet och som var mest kritisk till den samhälleliga debatten angående skolans negativa trender. Men att som Broady menar ”lärare tar individuellt på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhälleliga orsaker”(1987:17) kan inte sägas vara någon realitet för lärarna i föreliggande studie.

Lärarna framstår alltså, till skillnad mot vad Broady framhåller, bortsett från vissa genusaspekter, i stor utsträckning vara medvetna om skolans dolda funktioner. Detta kan möjligtvis bero på att det faktiskt skett en utveckling mot en större medvetenhet från lärares sida efter det att teorierna om den dolda läroplanen introduceras. Att som Broady med flera påpekar vikten av att ”med eleverna tala klarspråk om de faktiska villkoren för verksamheten i skolan”(1987:27) för att försöka göra den dolda läroplanen mindre dold, verkar dock inte vara något lärarna tillämpar i stor utsträckning. Därför kan dessa uttalade krav och förväntningar fortfarande tänkas vara dolda för många elever, vilket Portelli menar är högst skadligt för skolverksamheten (2003:356). För att tydligare kunna studera dessa uttalade skolans funktioner kan därför medges att begreppet den dolda läroplanen skulle behöva

avgränsas och teorierna om den snävas ner till mer specifika delar för att möjliggöra klarare analyser av den faktiska situationen i den svenska skolan.

Sammanfattningsvis kan dock sägas att trots delade meningar på vissa områden visade lärarna överlag en liknande uppfattning om läraryrket och om skolan som institution, med en generell stor medvetenhet om hur skolans outtalade förutsättningar och krav både villkorar den egna och elevernas verksamhet, och ibland står i kontrast till de officiella riktlinjerna i form av läroplaner och andra styrdokument. Drivkraften i och synen på läraryrket som sådant uppvisade en tydlig riktning mot att skolans fostransuppdrag, i vilket demokratiuppdraget kan sägas ingå, väger tyngre än skolans kunskapsuppdrag. Detta trots att gymnasieskolan i högre grad än grundskolan riktar sig mot ämneskunskaper, vilket också poängterades av lärarna. På det stora hela verkar med andra ord den offentliga skoldebatten och lärarnas syn på skolverksamhetens problematik skilja sig åt. Ökad disciplin och ordning i klassrummen, betygsättning längre ner i åldrarna och ett tydligare ledarskap från lärares sida är inte något lärarna i denna studie ställer sig bakom eller ser som lösningen för att vända skolans negativa trend. Snarare framhålls bättre arbetsvillkor som förutsättning för att lärare i sin professionalitet ska kunna utföra sitt uppdrag, med demokrati- och kunskapsuppdraget förenat för att genom en nära relation till eleverna utveckla dem till medvetna och självständiga individer förberedda för ett kommande aktivt och tillfredställande samhällsliv. Utifrån lärarnas svar verkar med andra ord skolans utveckling snarast gå i fel riktning. Kanske är den senaste PISA-undersökningens mätning enbart statistik som inte säger mycket om den svenska skolans egentliga resultat och verksamhet? Kanske inte. Oavsett förefaller de officiella styrdokumentet och riktlinjerna inte helt förenliga med den praktiska verkligheten ute på skolorna, och för att nå målet om en likvärdig skola behöver dessa skiljelinjer klargöras och utvärderas. Hellre förr än senare och framförallt hellre med en fot inne i verksamheten än med bägge utanför.

Vidare forskning

Valet av kvalitativa intervjuer som metodologiskt tillvägagångssätt visade sig fungera fruktbart i förhållande till syftet, och risken att lärarna inte gärna skulle vilja diskutera skolan i termer av oförenlighet och dolda läroplaner på grund av dess möjligen kontroversiella karaktär framstod obefogad. Samtidigt kan inte möjligheten till att lärarnas svar påverkades av formuleringar av intervjufrågor eller av mig som intervjuperson negligeras. Oavsett har jag utifrån Kvalets riktlinjer gjort allt jag kan för att framställa empirin så trovärdigt och tillförlitligt som möjligt och låter härmed läsaren bedöma arbetet.

Det strategiska urvalet kan sägas vara uppnått, och även om generaliseringsmöjligheterna [...] är begränsade på grund av det låga antalet respondenter, vill jag utan att göra alltför stora anspråk mena att de mönster och regelbundenheter som i samspråk med teori och tidigare forskning framkommit i denna studie ger en bild som kan gälla för fler situationer än dessa. Framförallt kan resultaten fungera som empiriskt material för fortsatt forskning att arbeta vidare ifrån, då det givetvis behövs mer studier på området för att kunna stärka de mönster som framkommer här och tydliggöra andra. I det empiriska materialet framkom även att de kvinnliga lärarnas svar skilde sig från de manliga lärarnas i fråga om jämställdhetsuppdraget och synen på skillnader mellan flickor och pojkars förutsättningar i skolverksamheten, vilket skulle vara ett oerhört fruktbart och intressant område för vidare studier. Övriga intressanta kritiska områden att arbeta vidare med är exempelvis huruvida skolor som aktivt arbetar med demokrati- och jämställdhetsuppdraget skiljer sig från de som inte gör det, och huruvida lärare som medvetet för en diskussion med eleverna om skolans uttalade funktioner också lyckas förbättra deras prestationer och intentioner med skolarbetet mot ett mer långsiktigt lärande.

Betydelse för lärarprofessionen

I uppsatsen har det blivit tydligt att uttalade krav och förväntningar ställs på eleverna, att formella styrdokument och riktlinjer inte alltid förefaller vara förenliga med den faktiska verksamheten, och att skolans struktur begränsar handlingsmöjligheterna och ambitionerna, både medvetet och omedvetet för lärarna. Detta bör beaktas av alla verksamma inom institutionen skola av flera anledningar. För det första för att som Broady uttrycker: ”[f]år man kläm på vilka ramarna är, kan man ha möjlighet att tänja eller gå runt dem” (1987:56). Att medvetandegöra och tydliggöra dessa fakta för sig själv och för eleverna innebär även att en ärligare relation mellan lärare och elever kan uppstå, vilket samtliga av lärarna uttryckte var en förutsättning för deras arbete. För det andra för att uppmärksamma det omgivande samhällets påverkan på skolverksamheten och lyfta fram skiljelinjerna mellan den offentliga skoldebatten och åsikterna inom skolans väggar. Detta för att minska risken att både lärare själva tar på sig – och även åläggs – ansvaret för elevers sjunkande resultat. Dessutom anser jag att problematiken som sådan i större utsträckning bör uppmärksammas och problematiseras på lärarutbildningen för att undvika en så kallad praktikchock, för såsom lärarna själva lyfter fram är det snarare än teoretiska kunskaper de praktiska som gör dig till en bra lärare. En viss medvetenhet finns på området redan, och det är ett första steg, men mer kunskap krävs för att få till den förändring som är så önskvärd.

Referenslista

- Andrée, Maria (2007). *Den levda läroplanen - En studie av naturorienterande undervisningspraktiker i grundskolan*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan
- Broady, Donald (1987). *Den dolda läroplanen*. 5:e uppl. Stockholm: Symposion bokförlag
- Broady, Donald (2007). "Trettio år efteråt – ett återbesök hos den dolda läroplanen". *Kritisk Utbildningstidskrift*, vol. 127 (3), s.5-10
- Carlgren, Ingrid, Marton, Ference (2007). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Einarsson, Jan, Hultman, Tor G. (1984). *God morgon flickor och pojkar: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liberförlag
- Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960 – talets början*. Luleå: Luleås tekniska universitet: Institutionen för Lärarutbildning
- Forsberg, Ulla (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?* Umeå: Umeå Universitet: Pedagogiska Institutionen
- Fritzén, Lena (2003). "Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?". *Utbildning och Demokrati*, vol. 12 (3), s.67-88
- Gustafsson, Bertil, (2009). "Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – En analys av forskning". I: Ahlberg, Ann (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Höglund, Carl-Magnus, Wigerfeldt, Christer (2007). "Vilken betydelse har Den dolda läroplanen haft?". *Kritisk Utbildningstidskrift*, vol. 127(3), s.104-112
- Jackson, Philip (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press
- Karlsson, Ingrid (2003). *Könsgestaltningar i skolan*. Linköping: Linköpings Universitet
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum – theory and practice*. London: SAGE
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lindblad, Sverker, Sahlström, Fritjof (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Portelli, John P. (1993). "Exposing the hidden curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25(4), s.343-358
- Skeggs, Beverly (2000). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos

- Skolverket (2014). *Kraftig försämring i PISA*. (Elektronisk)
Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616> > (2014-05-14)
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010). *Lärare i den nya gymnasieskolan – högre krav och kvalitet*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1994). *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*. Rapport nr 47. Stockholm: Skolverket
- Stensmo, Christer (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB
- Tallberg-Broman Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur
- Thornberg, Robert (2004). ”Värdepedagogik”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 2, s.99-114
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2004). *Könsskillnader i utbildningsresultat*, nr 7. Stockholm: Regeringskansliet
- Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Willis, Paul (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press
- Öhrn, Elisabeth (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring?*. Stockholm: Skolverket

Intervjuguide

Informera om vad uppsatsen kommer att handla om, att intervjun beräknas ta högst en timme, att respondenten och intervjumaterialet kommer att behandlas med sekretess, lämna kontaktuppgifter och uppmärksamma respondenterna på att de när som helst kan höra av sig med frågor eller andra tankar om intervjusamtalet, och fråga om det går bra att spela in samtalet.

UPPTAKT

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- När tog du lärarexamen/hur många år har du varit verksam som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Inom vilket/vilka program?

LÄRARYRKET: IDEAL/VERKLIGHET

- Vad anser du vara den viktigaste drivkraften för dig i ditt jobb?
- Hur såg din idé om läraryrket ut innan du började arbeta?
- Har din idé om läraryrket förändrats från det att du bestämde dig för att bli lärare ... till att du gick utbildningen ... till nu när du varit verksam ett tag? Vad är centralt i den förändrade synen?
- Har detta påverkat dina ambitioner? Vad beror det på?

På senare år har det i skoldebatten talats mycket om att höja lärares status.

- Hur tänker du angående detta?
- Hur ser du på din yrkesroll som lärare...
... Karriär/Lönearbete?
... Tjänsteman/Kall?

MEDVETENHET OM DEN DOLDA LÄROPLANEN

- Vad är skolans viktigaste funktion enligt dig?
- Vad skall eleverna lära sig?

Diskussionen om en dold läroplan inom skolan har tagit sig en mängd uttryck genom åren. Det man brukar mena med den dolda läroplanen är generellt olika typer av krav och förväntningar som skolan ställer på eleverna utanför det som uttrycks i officiella styrdokument, såsom att kunna vänta, att vara uppmärksam, att kontrollera sig verbalt och motoriskt, att underkasta sig lärarens auktoritet, att kunna passa tider, att ständigt kunna avbrytas i sitt arbete, att göra saker man inte ser någon mening med mm.

- Hur ställer du dig till detta?
- Anser du att skolsituationen bidrar med annan kunskap än den som står i läroplanen? Vad i så fall? (Bra/Dåligt?)
- Anser du att det finns några motsättningar mellan dessa explicita resp. implicita budskap? På vilket sätt?

FOSTRAN/DISCIPLIN

Skoldebatten har i stor utsträckning kommit att handla om disciplin och ordning, mycket i och med Jan Björklunds nuvarande roll som skolminister.

- Hur tänker du kring detta?
- Vad ger olika typer av regler och förbud uttryck för?
- I vilken grad anser du att skolan har en fostrande/disciplinerande roll? Inför vad?
- Hur ser din egen verksamhet kring detta ut? Varför?

DEMOKRATI/KUNSKAPSUPPDRAGET

Läroplanen slår fast att: ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet.”

- Går det? Varför/Varför inte?
- Anser du att det finns utrymme för att bygga upp aktiva och kritiska samhällsmedborgare i skolan? Om nej, vari anser du att begränsningen i detta uppdrag ligger?
- Hur arbetar ni med detta i skolan?

DEN DUBBLA DOLDA LÄROPLANEN

Skolverket har med utgångspunkt i existerande forskning påpekat att killar och tjejer har olika förutsättningar och villkor i skolan, vilket de menar att det måste bli ändring på.

- Vad är din uppfattning om detta?
- Är skolan som plats bättre utformad efter tjejers eller killars egenskaper/och eller behov? På vilket sätt?
- Anser du att det ställs olika krav och/eller förväntningar på killar resp. tjejer? Varför tror du att det förhåller sig så?

JÄMSTÄLLDHETSUPPDRAGET

I LGY11 uttrycks det även att ”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.”

- I vilket utsträckning anser du att detta är genomförbart? Varför/varför inte?
- Arbetar ni medvetet med detta på skolan? Hur i så fall?

LÄRARNAS EGEN ROLL I DEN DOLDA LÄROPLANEN

- Upplever du att det är av betydelse för din undervisning att du är man eller kvinna?
- Anser du att elevkontakten skiljer sig åt i förhållande till könen? På vilket sätt?
- Anser du att dina personliga egenskaper och din pedagogiska grundsyn spelar någon roll för vad eleverna lär sig? Hur då?

HANDLINGSUTRYMME/VILLKORANDE

- Vari anser du att det starkaste villkorandet av ditt arbete ligger?
 - ...Ekonomi?
 - ...Organisatorisk struktur? (I din skola/skolan som institution)
 - ...Förväntningar från andra på vad skolan skall vara? (föräldrar/elever/skolledning / "bild" av skolan)
 - ...Tid?