



UPPSALA  
UNIVERSITET

Sociologiska institutionen  
Samhällskunskap D: Sociologi C  
Kandidatuppsats 15 hp VT17  
Handledare: Reza Azarian  
Examinator: Fredrik Palm

## Kompensera eller bekräfta?

– en diskursanalys av hur klass och jämlikhet konstrueras i  
samtal mellan lärarstudenter

**Författare:**  
Tove Grefbäck  
Johanna Andersson

## Sammanfattning

Studiens syfte är att utifrån en diskursanalytisk ansats urskilja vilka diskurser om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning som artikuleras i samtal mellan lärarstudenter. För att nå syftet har följande frågeställningar besvarats: hur konstrueras klass diskursivt och hur konstrueras jämlikhet diskursivt? Detta gör att studien befinner sig i spänningsfältet mellan sociologi och utbildningsvetenskap. Det empiriska material som analyserats utgörs av transkriptioner av sex gruppintervjuer med 23 lärarstudenter. Med Chantal Mouffes och Ernesto Laclaus diskursteori som teori och metod har två antagonistiska diskurser identifierats, vilka konkurrerar om att bestämma betydelsen av begreppet jämlikhet. Hur jämlikhet konstrueras skiljer sig åt mellan diskurserna. Dessa diskurser har benämnts *den kompensatoriska diskursen* och *den bekräftande diskursen*. På detta följer även till viss del skilda diskursiva konstruktioner av klass samt olika syn på hur jämlik undervisning bör bedrivas. Respektive diskurs har analyserats med hjälp av teorier om social reproduktion, vilka i denna studie utgörs av Pierre Bourdieus kapitalbegrepp samt teorier om den dolda läroplanen.

Nyckelord: *diskursanalys, lärarstudenter, jämlikhet, klass, social reproduktion, undervisning*

# Innehållsförteckning

<b>Kapitel 1 Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	5
1.2 Uppsatsens disposition .....	5
<b>Kapitel 2 Tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
2.1 Forskning om jämlikhet och social snedrekrytering .....	6
2.2 Forskning om lärares bemötande av elever .....	9
2.3 Diskursanalytisk skolforskning .....	11
2.4 Forskningslucka .....	12
<b>Kapitel 3 Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>14</b>
3.1 Socialkonstruktionism och diskursanalys .....	14
<i>Diskursteori</i> .....	16
3.2 Bidrag från andra teorier .....	17
<i>Teorier om reproduktion och rörlighet</i> .....	17
<i>Didaktisk ansats</i> .....	20
<b>Kapitel 4 Metod</b> .....	<b>22</b>
4.1 Diskursanalytisk ansats och analysram .....	22
<i>Analysens tillvägagångssätt</i> .....	23
4.2 Material .....	24
<i>Gruppintervju som datainsamlingsmetod</i> .....	24
<i>Urval och gruppammansättning</i> .....	25
<i>Intervjuernas förberedelse och genomförande</i> .....	26
4.3 Etiska överväganden .....	27
4.4 Reflexivitet, validitet och reliabilitet .....	29
<b>Kapitel 5 Analys</b> .....	<b>32</b>
5.1 Den kompensatoriska diskursen om jämlikhet .....	32
5.2 Den bekräftande diskursen om jämlikhet .....	39
5.3 Slutsats .....	46
<b>Kapitel 6 Diskussion</b> .....	<b>50</b>
6.1 Sammanfattning .....	50
6.2 Resultat i relation till tidigare forskning .....	51
6.3 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv .....	53
6.4 Implikationer för vidare forskning .....	54
<b>Referenslista</b> .....	<b>55</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>58</b>
Bilaga 1: Informationsbrev .....	58
Bilaga 2: Intervjuguide .....	60
Bilaga 3: Utbildningsfilosofier .....	61

## Kapitel 1 Inledning

Anna Jobér (2015a), universitetslektor vid fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö högskola, diskuterar i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* det problematiska faktum att diskussioner om klass i förhållande till utbildning är förhållandevis frånvarande i skoldebatten. Jobér (2015a) menar att det faktum att vi börjat tala om genus och etnicitet har haft stor betydelse för samhället, varför det är på tiden att lyfta frågan om klasstillhörighetens betydelse för elevers skolframgångar. Social klass är en avgörande faktor för elevers skolframgångar och trots att forskning visar att elever från arbetarklassen tenderar att missgynnas i utbildningssystemet misslyckas skolan gång på gång med att bryta detta mönster (Jobér 2015a). Skolan är därför att betrakta som ojämlig.

Det är möjligt att förklaringen till varför denna reproduktion av klasskillnader och ojämlighet fortgår går att finna såväl i läroplaner och policydokument som i politiska beslut som reglerar skolans organisering och lärarnas arbete. Jobér (2015a) menar dock att vi inte bör förringa den betydelse våra föreställningar och samtal om fenomen som klass och jämlikhet har. Utgångspunkten för denna studie är just att våra föreställningar får betydelse för hur vi handlar och agerar. I förhållande till skolan är det rimligt att anta att lärarens uppfattning om innebörden av begreppen jämlikhet och klass blir avgörande för hur man väljer att bemöta ojämlighet och klasskillnader i klassrummet. Studien vilar på premissen att uppfattningar om den sociala verkligheten konstrueras i interaktion, vilket ger studien en socialkonstruktionistisk och diskursanalytisk ansats.

Utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv betraktas den sociala världen som konstituerad av diskurser. Diskurser definieras av Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000:7) som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen”. Dessa diskurser skapas och upprätthålls genom interaktion och det är ur ett diskursanalytiskt perspektiv rimligt att anta att diskurser om klass och jämlikhet påverkar hur en lärare väljer att bedriva undervisning. Klass och jämlikhet är som begrepp närvarande i många olika sammanhang, men i denna studie avgränsas undersökningen till att behandla den diskursiva konstruktionen av begreppen i förhållande till undervisning.

Studien är en diskursanalys av gruppintervjuer med 23 lärarstudenter. Den diskursanalytiska ansatsen kombineras med teorier om social reproduktion i utbildningssystemet. Att välja lärarstudenter som informanter motiveras delvis med att lärarstudenter är att betrakta som centralgestalter i framtidens utbildningssystem. Att

studera lärarstudenters samtal bidrar också till studiens didaktiska prägel, då en sociologisk blick på dessa samtal ger kunskap om vilka föreställningar som reproduceras inom universitetets lärarprogram. Dessa föreställningar kan i sin tur betraktas som en del av den sociala reproduktion som utbildningssystemet som helhet gör sig skyldigt till. Studien undersöker således frågor som befinner sig i spänningsfältet mellan sociologi och utbildningsvetenskap.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att utifrån en diskursanalytisk ansats urskilja vilka diskurser om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning som artikuleras i samtal mellan lärarstudenter. För att nå syftet ämnar vi besvara följande frågeställningar:

- Hur konstrueras *klass* diskursivt?
- Hur konstrueras *jämlikhet* diskursivt?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Inledningsvis ämnar vi att redogöra för forskningsfältet genom att presentera relevanta studier i kapitel två, tidigare forskning. Detta för att contextualisera studiens problemformulering och påvisa dess relevans. Därefter presenteras studiens teoretiska ramverk, vilket i denna uppsats utgörs av en kombination av diskursteori och teorier om social reproduktion. I kapitlet presenteras även ett didaktiskt ramverk. I metodkapitlet avser vi presentera hur diskursanalys som metod mer specifikt används i just denna studie, genom att presentera för studien lämpliga begrepp och tillvägagångssätt. I metodkapitlet återfinns även en redogörelse för studiens materialval och datainsamlingsmetod. Av detta avsnitt framgår hur gruppintervjuerna genomförts, vilka urval vi gjort och hur vi behandlat materialet efter datainsamlingen. I kapitlet redovisas även etiska överväganden och resonemang.

Uppsatsen utgörs i huvudsak av ett analyskapitel. Då diskursanalys används som teori och metod har vi bedömt att det är lämpligast att presentera utdrag ur intervjuer i samband med analysen av dessa. Det sista kapitlet består av en diskussion, där analysens resultat sammanfattas och contextualiseras. I diskussionskapitlet sätts studiens resultat i relation till tidigare forskning, teori och metod. I kapitlet diskuteras även implikationer för vidare forskning.

## Kapitel 2 Tidigare forskning

För att påvisa studiens relevans är det nödvändigt att redogöra för forskningsfältet inom vilket den kan placeras. Till att börja med görs detta genom att anknyta till begreppet jämlikhet, som tillsammans med klassbegreppet har en central plats i studiens syfte. Medan klassbegreppets definition och funktion i denna studie i huvudsak presenteras i teorikapitlet, redogörs för jämlikhetsbegreppet i detta avsnitt. Vidare presenteras i detta kapitel forskning om social snedrekrytering, forskning om lärares bemötande av elever samt diskursanalytisk skolforskning. Kapitlet avslutas med en redogörelse för vår studies relevans mot bakgrund av forskningsgenomgången.

### 2.1 Forskning om jämlikhet och social snedrekrytering

Att undersöka begreppet jämlikhet motiveras med att det i högre utsträckning är applicerbart på den specifika undervisningssituationen än det annars i skoldebatten vanligt förekommande begreppet likvärdighet. Vår förståelse är att det är möjligt att som enskild lärare eftersträva en jämlik undervisning, medan den enskilda läraren har mycket lite påverkan på utbildningens och undervisningens likvärdighet. Likvärdighetsbegreppet, som vi förstår det, implicerar jämförelse mellan exempelvis olika kommuner och skolor, medan jämlikhet snarare förstås som ett politiskt begrepp som betecknar ett tillstånd mot vilket en enskild individ kan sträva. Det finns inte mycket forskning att tillgå om jämlikhetsbegreppet ur ett undervisningsperspektiv, men Lars Lindblom, lektor i filosofi vid Umeå universitet, arbetar för närvarande med ett forskningsprojekt med syfte att definiera innebörden av begreppet likvärdighet i ett utbildningsperspektiv. I en artikel i *Pedagogiska Magasinet* beskriver han kortfattat forskningsprojektet, i vilken han menar att likvärdighetsbegreppet bör förstås som en form av jämlikhetsbegrepp (Lindblom 2015). Likvärdighet kan förstås och mätas på olika sätt, där en förståelse av begreppet bygger på föreställningen om skolan som kompenserande institution (Lindblom 2015). Även Tomas Englund (2005) beskriver i artikeln "The discourse on equivalence in Swedish educational policy" problematiken kring begreppet och redogör även för att det skett ett skifte i begreppets betydelse över tid. Från att likvärdighet under sjuttio- och åttiotalen tolkats i termer av enhetliga läroplaner, lika tillgång till utbildning oavsett var i landet man befinner sig och en jämlik fördelning av resurser mellan skolorna har betydelsen av begreppet under sent åttio- och nittiotal förändrats. Från denna tidsperiod framställs begreppet i policydokument och läroplaner snarare som frihet att välja skola och utbildning (Englund

2005:39). Trots att begreppet är omtvistat och inte direkt anknyter till denna studies syfte är det relevant att redogöra för forskning som bedrivits på likvärdighet i utbildningssystemet, då begreppen jämlikhet och likvärdighet angränsar till varandra.

I en rapport för Skolverket (2012), med syfte att utreda likvärdigheten i svensk grundskola, redogörs för en kvantitativ studie av likvärdighetsindikatorer över tid. Av studien framgår att likvärdigheten försämrats sedan tidigare studier av fenomenet, bland annat genom att socioekonomisk bakgrund kommit att bli allt viktigare för elevers studieresultat (Skolverket 2012:83). Även Margareta Cederberg, Nanny Hartsmar och Svante Lindgärde (2009) redogör i rapporten "Socioeconomic disadvantage" för hur socioekonomisk bakgrund är en avgörande faktor för elevers skolframgångar. Rapporten behandlar en rad europeiska länder där det fastslås bland annat fast att risken för att i en svensk kontext hamna i fattigdom har ökat, vilket inte gäller för övriga länder som undersökts (Cederberg, Hartsmar & Lindgärde 2009:6). Författarna menar att den fattigdom elever från vissa socioekonomiska bakgrunder lever i kan vara avgörande för elevens skolframgångar. Då studien behandlar en rad europeiska länder förklaras detta bland annat med att man i vissa länder förväntas betala för utbildningen (Cederberg, Hartsmar & Lindgärde 2009:4). Samtidigt framhåller författarna att det är möjligt att påstå att en elev från arbetarklassen som inte lever i fattigdom trots detta kan missgynnas av utbildningssystemet. Detta förklaras med att medel- och överklassens intressen dominerar utbildningssystemet, samt att utbildningssystemet som institution tenderar att reproducera klassförhållanden (Cederberg, Hartsmar & Lindgärde 2009:6). I rapporten framhålls utbildningssystemets rent institutionella organisering som en avgörande faktor för huruvida det reproducerar klassförhållanden eller inte. I länder där skolgången kostar pengar eller där eleven själv förväntas köpa böcker eller kläder blir barn som lever i fattigdom i högre grad missgynnade. Detsamma gäller decentraliserade utbildningssystem, där privata aktörer tillåts driva skolor, eftersom detta ofta leder till att det blir av större vikt vilken skola man gått på snarare än huruvida man alls gått i skolan (Cederberg, Hartsmar & Lindgärde 2009:7). Författarna pekar i rapporten på olika förståelser för varför utbildningssystemet tenderar att missgynna elever från arbetarklassen. Flera av förklaringarna bygger på att elevernas begränsade ekonomiska kapital förhindrar dem tillgång till vissa dimensioner av utbildningen, exempelvis möjlighet att köpa skolmateriel eller betala terminsavgifter. Däremot menar man att den danska diskursen om fenomenet skiljer sig från denna problembeskrivning, då den präglas av uppfattningen om att problemet är att dessa elevers

hemmiljö saknar förståelse för utbildningsystemet (Cederberg, Hartsmar & Lindgärde 2009:9).

Det faktum att elevers socioekonomiska bakgrund och klasstillhörighet är avgörande för deras väg genom utbildningsystemet är ingenting nytt. Allan Svensson redogör i artikeln ”Består den sociala snedrekryteringen?” från år 2000 för att det sker en social snedrekrytering till den svenska gymnasieskolan. Detta trots de omfattande reformer som under nittioalet genomfördes med syfte att skapa större jämlikhet. Detta förklaras med att den valfrihet som nittioalets reformer möjliggjort leder till att klassbakgrund aktualiseras när elever väljer gymnasieskola (Svensson 2000:161). Elever med arbetarklassbakgrund väljer i högre grad yrkesförberedande gymnasieprogram, i motsats till elever med medelklassbakgrund som i högre grad väljer studieförberedande gymnasieprogram. Detta påverkar i sin tur möjligheten till eftergymnasiala studier (Svensson 2000:161). Även Robert Erikson och Jan O. Jonsson (2002) påvisar den sociala snedrekryterings existens. De menar att denna sociala snedrekrytering sker på grund av den sociala skiktningen i samhället, vilket får konsekvenser för samspelet mellan föräldrar och deras barn. Detta leder till att elever med olika klassbakgrunder, trots liknande skolframgångar, ofta gör utbildningsval som går i linje med deras klasstillhörighet (Erikson & Jonsson 2002:215).

Donald Broady och Mikael Palme (2002) har utformat en social karta över gymnasieskolan i Stockholm i vilken den sociala snedrekryteringen framträder. De förklarar denna snedrekrytering med att elever besitter olika ekonomiska och kulturella tillgångar, vilka får konsekvenser för val av utbildning, program och inriktning. På detta följer att olika sociala grupper förfogar över olika typer av utbildningsstrategier (Broady & Palme 2002:2). Det leder till att elever från högre samhällsklasser, som tidigare nämnts, i högre utsträckning väljer studieförberedande gymnasieprogram, där de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen är de mest eftertraktade. Detta oavsett om eleven är huvudsakligen ekonomiskt eller kulturellt bemedlad (Broady och Palme 2002:2). Däremot framträder skillnader beträffande val av skolor samt synen på utbildning. Sociala grupper som kan betraktas som kulturellt bemedlade tenderar att värdesätta utbildning i högre grad än mer ekonomiskt bemedlade grupper. Deras inställning till utbildning är mer pragmatisk, då huvudsyftet är att den är effektiv och måste kompletteras med andra investeringar. Utbildning har således inget egenvärde som för kulturellt bemedlade grupper, där utbildning är avgörande för framgång (Broady och Palme 2002:3).

Trots att de ovan nämnda studierna idag är att betrakta som förhållandevis gamla visar senare forskning att de innehar giltighet även idag. Av exempelvis Håkan Forsbergs (2015)



avhandling om skolmarknaden i Stockholm framgår att den ojämlika sociala strukturen i elevsammansättningen har varit stabil över tid. Forsberg (2015:145) har i likhet med Broady och Palme (2002) utformat en social karta över gymnasieskolan i Stockholm, där en viss social struktur blir tydlig. Kartan visar hur klass eller social bakgrund vid sidan av kön är den mest betydelsefulla faktorn för elevers utbildningsval (Forsberg 2015:150-156). Elever från mindre bemedlade familjer väjer i högre utsträckning yrkesutbildningar medan elever från högre samhällsklasser väljer studieförberedande gymnasieprogram, i synnerhet det naturvetenskapliga (Forsberg 2015:156).

## 2.2 Forskning om lärares bemötande av elever

Att utbildningssystemet reproducerar klasskillnader framhåller även Mattias Nylund (2013) i sin avhandling *Yrkesutbildning, klass och kunskap*. Nylund (2013:108) menar att det vuxit fram en utbildningspolitisk trend där frågan om klass blivit allt mer frånvarande, vilket inte minst är tydlig i 2011 års läroplan för gymnasieskolan (Gy11). Den har enligt Nylund (2013:108) bidragit till en samhällelig snedfördelning av utbildning och kunskap, vilket i synnerhet missgynnar de elever som går på de yrkesförberedande gymnasieprogrammen. Dessa elever får inte tillgång till samma undervisningsinnehåll och hindras från att tillgodose sig samma kritiska kunskaper som elever från studieförberedande program. Undervisningens innehåll i de yrkesförberedande programmen präglas i Gy11 av en större anpassning till de rådande villkoren. Nylund (2013:109) menar att innehållet anpassas till den framtida roll som arbetare som eleverna förväntas ta, där konsekvensen blir en minskad social mobilitet och ett cementerande av klassamhället. Detta leder oss in på forskning om hur elever bemöts olika beroende på utbildningsval och klasstillhörighet.

Avhandlingen *Lika chanser i gymnasiet?* författad Helena Korp (2006) är en läroplansteoretisk intervjustudie om betyg i förhållande till nationella prov. För att närma sig empirin använder sig Korp av såväl Pierre Bourdieus som Donald Broadys förståelse för utbildningssystemet vilka sedan kombineras med Gramscis hegemonibegrepp. Detta ligger nära det teoretiska ramverk som används i vår studie. Genom intervjustudierna och läsningen av läroplanstexter når Korp (2006:248) slutsatsen att det svenska skolsystemet präglas av differentiering, i den mening att skolsystemets organisering främjar reproduktion av bland annat klass (Korp 2006:249). Detta sker bland annat genom det faktum att elever väljer gymnasieskola, program och inriktning, vilket i sin tur leder till att de exponeras för ibland mycket olika kunskapssyner och bemötanden (Korp 2006:249). Det är emellertid inte enbart detta val som ligger till grund för reproduktion av klassförhållanden. Tvärtom

menar Korp (2006:265-266) att en mängd faktorer samverkar i denna produktion. Studiens slutsatser om nationella prov i förhållande till social reproduktion sammanfattas kärnfullt i detta citat:

Differentieringen resulterar i social reproduktion just genom det förhållande att elever först segregeras, sedan får olika behandling som framställs som lika, sedan bedöms med samma måttstock [...] På så sätt bidrar de nationella proven till att upprätthålla de sociala reproduktionsprocesser som äger rum i gymnasieskolan och till att dölja dem (Korp 2006:267)

Det vi tar fasta på i Korps avhandling är det faktum att elever, beroende på utbildningsval, får olika bemötande och behandling. Detta är en relevant iakttagelse för vår studie, då vår utgångspunkt är att diskurser om klass och jämlikhet får efterverkningar i lärares undervisningspraktik och bemötande av eleverna.

Det faktum att bemötandet av elever skiljer sig åt belyses även i Goran Puacas och Adel Daouds (2011) artikel ”Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval”. Även Puaca och Daoud (2011) använder Pierre Bourdieus studier om utbildningssystemet som teoretiskt ramverk. I synnerhet är begreppet habitus viktigt, då de menar att olika gymnasieprogram och miljöer präglas av olika skolhabitus (Puaca & Daoud 2011:100). Författarna redogör i artikeln för en jämförande studie mellan ett fordonsprogram och ett samhällsvetenskapligt program och drar därefter slutsatsen att dessa präglas av olika skolhabitus vilket får konsekvenser för elevernas framtida yrkesval (Puaca & Daoud 2011:100). Detta är relevant då de menar att läraren, genom bemötandet av eleverna på respektive program, är en centralfigur i skapandet av dessa skilda skolhabitus (Puaca & Daoud 2011). Även Pär Isling Poromaa, Kerstin Holmlund och Agneta Hult (2012) har studerat hur skolhabitus får betydelse för elevers bemötande från skolan. Av studien framgår att elever som inte lyckas förkroppsliga det eftersträvarsvärda skolhabitus i högre utsträckning än andra bemöts med tillsägelser och anmärkningar (Isling Poromaa, Holmlund & Hult 2012:49).

Anna Jobér (2012) använder också Pierre Bourdieus kapital- och habitusbegrepp som teoretiskt ramverk i avhandlingen *Social class in science class*. Avhandlingen har som syfte att bidra med en komplex beskrivning av hur sociala ojämlikheter reproduceras i utbildningssystemet. Studien är en observationsstudie av naturvetenskapsundervisning i grundskolan, vilken mynnar ut i en rad intressanta slutsatser (Jobér 2012:14). Hon når bland annat slutsatsen att outtalade processer i klassrummet leder till en sänkt kunskapsnivå, eftersom läraren lägger undervisningen på en sådan nivå som samtliga elever har möjlighet att nå (Jobér 2012:15). Jobér identifierar även att den språkliga kommunikationen mellan lärare och elever kännetecknas av enkelhet, vilket hon menar på

lång sikt kan få negativa konsekvenser för eleverna. Hon skriver: ”dessa dialoger skedde dock på en lägre kunskapsnivå som på längre sikt riskerar att utesluta studenter och begränsa deras manöverutrymme i framtiden” (Jobér 2012:15). I boken *Social klass i skolan* redogör Jobér (2015b) för hur social klass får betydelse i skolan och hur ett kompenserande klassrum kan ta form (Jobér 2015b:72-75). Jobér (2015b:73-74) menar bland annat att det kompenserande klassrummets syfte är att erbjuda utrymme för individer med olika bakgrunder och erfarenheter snarare än att kompensera för elevers eventuella brist på kapital. Ett sådant kompenserande klassrum kan bland annat åstadkommas genom att läraren är medveten om vikten av en välfungerande kommunikation med eleverna. Jobér (2015b:109-110) menar att detta inte innebär att på ett förenklat språk kommunicera med eleverna. Istället behöver kommunikationen succesivt utvecklas och öka i svårighetsgrad, med syfte att utveckla elevernas lärande och reflekterande förmågor (Jobér 2015b:111). Jobér (2015b) framhåller genomgående hur läraren genom medvetna val och eftertanke i undervisningen kan åstadkomma en lärmiljö där alla elever, oavsett social klassbakgrund, kan nå skolframgångar.

### 2.3 Diskursanalytisk skolforskning

Det diskursanalytiska perspektivet är centralt i denna studie, varför det varit relevant att ta del av diskursanalytisk skolforskning. Då väldigt lite av den diskursanalytiska skolforskningen är av direkt relevans för vår studie väljer vi här att redogöra för ett fåtal vars plats i forskningsgenomgången känns befogad. Den första är Inger Assarsons (2007) avhandling *Talet om en skola för alla*. Avhandlingens syfte är att med hjälp av ett diskursanalytiskt förhållningssätt utröna hur pedagoger skapar mening i förhållande till de skolpolitiska målen (Assarson 2007:18). Då studien är av specialpedagogisk karaktär är empirin inte direkt anknuten till vår studies syfte, men utgångspunkten är liknande. Assarson (2007:207) menar att förklaringar till varför visionen om en skola för alla inte uppnås ofta är av logisk och instrumentell karaktär, medan det verkliga svaret kanske egentligen är att finna i diskurser om talet om en skola för alla. Assarson (2007:207) kommer i studien fram till att det finns en diskrepans mellan pedagogers tal om en skola för alla och det verkliga och i stort sett omöjliga uppdrag de förväntas klara av. Hon slår även fast att begreppet ”en skola för alla” är att betrakta som en nodalpunkt och ett tomt tecken, vilket i ett diskursanalytiskt perspektiv innebär att begreppet är öppet för tillskrivning av mening (Assarson 2007:209). Av studien framgår att pedagoger i samtal skapar mening till detta tomma tecken, om vilket olika diskurser konkurrerar om att få

definiera. På grund av det faktum att tecknet är tomt och öppet för tillskrivning blir det också svårt för pedagoger att uppnå målet, då målet inte är tydligt definierat (Assarson 2007:210-212).

Maria Terning (2016) gör i *Myter om gymnasieeleven* en diskursteoretisk analys av hur gymnasieelever konstrueras diskursivt. Utifrån Chantal Mouffes och Ernesto Laclaus diskursteori analyseras politiska texter med syfte att utröna hur subjektpositioner konstrueras. Analysen utmynnar i tre subjektpositioner som alla reflekterar olika diskurser: befrielsediskursen, nostalgidiskursen och harmonidiskursen (Terning 2016:140). Varje enskild diskurs producerar särskilda subjektpositioner och i sin tur myter om gymnasieeleven. Inom varje subjektposition identifierar Terning (2016:151-154) ett antal antagonistiska subjekt-kategorier, vilka reflekterar konstruktionen av den studiemotiverade eleven i relation till den icke studiemotiverade eleven, vilken tenderar att konstrueras som ”den andre” (Terning 2016:151-154). En annan studie vars resultat delvis också visar hur olika elevgrupper skiljs åt beroende på dess skolframgångar är ”Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony” av Dennis Beach och Marianne Dovemark (2011). Där framhålls att för skolan traditionella värden, såsom demokratiideal och allas lika rätt till utbildning, under senare tid har utmanats av nyliberala värden såsom individuella val, personligt ansvar och konkurrens (Beach & Dovemark 2011:324). Detta indikerar en diskursiv förskjutning som får konsekvenser för hur hög- respektive lågpresterande elever konstrueras. Den neoliberal diskursen som enligt Beach och Dovemark (2011) dominerar skolans värld tenderar att endast gynna de högpresterande eleverna, som på bekostnad av de lågpresterande elevgrupperna konstrueras som framgångsrika utifrån de nya ideal skolan eftersträvar (Beach & Dovemark 2011).

## 2.4 Forskningslucka

Av forskningsgenomgången ovan framgår att skolan är ett väl beforskat område. Trots det har vi i vår läsning av fältet identifierat att förhållandevis få studier av diskursanalytisk karaktär går att finna. Det är även tydligt att en omfattande mängd forskning fokuserar på att fastslå att social snedrekrytering och reproduktion av klassförhållanden sker, medan det är svårare att finna svar på hur och varför. De studier som trots allt ägnar sig åt detta söker ofta svar på makronivå, medan vi är intresserade av att identifiera hur man i vardagliga samtal konstruerar centrala begrepps betydelse. Eftersom vår studie utgår från en diskursanalytisk ansats är det möjligt att utgå från föreställningen om att diskurserna om

klass och jämlikhet, som framträder på mikronivå, får konsekvenser på fler nivåer än så. Bland annat borde den diskursiva formationen av begreppen klass och jämlikhet få konsekvenser för lärares undervisningsval och praktiker. Detta blir i sin tur en form av bemötande av eleverna, vilket bland andra Korp (2006) och Nylund (2013) menar är av avgörande betydelse för elevernas måluppfyllelse. Flera av studierna presenterade ovan visar på att bemötandet av eleverna är av betydelse vad gäller skolsystemets differentiering. Vår studie tar emellertid en annan riktning, då vi avser undersöka konstruktionen av begreppen klass och jämlikhet i förhållande till undervisning. Undervisningen kan betraktas som en aspekt av bemötandet av eleverna, medan begreppet bemötande betraktas som ett bredare än så.

## Kapitel 3 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel ämnar vi redogöra för de teoretiska perspektiv och begrepp som används vid närmandet av det insamlade materialet. Det teoretiska ramverket utgörs i denna studie i huvudsak av diskursanalys i allmänhet och Laclaus och Mouffes tolkning av den i synnerhet, men kompletteras med ett antal begrepp och bidrag ur andra teoretiska perspektiv. Det är teorier om reproduktion och social rörlighet, bland annat utbildningssociologen Donald Broadys beskrivning av begreppet ”den dolda läroplanen” samt Pierre Bourdieus kapitalbegrepp. Dessa kompletteras med för studien relevanta teoretiska begrepp ur läroplansteorin som förklarar hur olika undervisningsval kan kategoriseras och förstås ur ett didaktiskt perspektiv. Dessa teorier och begrepp används tillsammans för att bidra med såväl handfasta analysverktyg som med contextualisering av resultaten.

### 3.1 Socialkonstruktionism och diskursanalys

För att begripliggöra diskursanalysen såsom den används i denna studie är det nödvändigt att ta utgångspunkt i de föreställningar som föregått diskursanalysen. Diskursanalysen som helhet vilar på socialkonstruktionistisk grund, vilken vi här i korthet avser redogöra för (Burr 1995:1). Att använda sig av ett diskursanalytiskt och socialkonstruktionistisk förhållningssätt till materialet motiveras mot bakgrund av att detta perspektiv varit förhållandevis frånvarande inom forskning rörande pedagogik och utbildning (Assarson 2007:73-74). Detta kan således förväntas bidra med nya perspektiv på fenomen som relateras till utbildningssystemet.

Vivien Burr (1995:2-4) beskriver fyra socialkonstruktionistiska premisser, vilka i sin tur utgör utgångspunkten för diskursanalysens sätt att betrakta den sociala verkligheten. Den första utgångspunkten är att socialkonstruktionismen är kritisk till föreställningar om objektiva sanningar och förgivettagna kunskaper. Det är inte möjligt att hävda att det finns en objektiv verklighet, istället blir verkligheten begriplig genom att vi kategoriserar den enligt konstruerade kategorier (Burr 1995:2). Den andra utgångspunkten är att vår förståelse av verkligheten är kontingent, det vill säga beroende av historiskt och kulturellt sammanhang. Det leder till slutsatsen att uppfattningen av verkligheten och kategorierna som hjälper oss förstå omvärlden skulle kunna vara annorlunda i ett annat sammanhang (Burr 1995:3). Den tredje utgångspunkten för socialkonstruktionismen är att vi skapar gemensamma sanningar genom social interaktion. Även detta leder till slutsatsen att

kunskap inte genereras ur ett objektiva betraktande av verkligheten, utan skapas av sociala processer. Det finns ingenting bortom den sociala verkligheten möjligt att komma åt genom objektiva studier. Av denna anledning är socialkonstruktionismen ofta är upptagen av att studera sociala processer, handlingar och interaktion. Det relaterar även till den fjärde utgångspunkten, som är att kunskap skapas genom sociala handlingar. Genom social handling skapas och upprätthålls normer om vad som är tänkbart respektive otänkbart inom ramen för vår verklighetsuppfattning (Burr 1995:2-4). Slutsatsen blir att socialkonstruktionismen har ett antiessentialistiskt förhållningssätt. Vare sig verkligheten eller människor besitter en naturgiven essens, istället är allt detta socialt och diskursivt konstruerat (Winther Jørgensen & Phillips 2000:12).

Mot bakgrund av denna beskrivning av socialkonstruktionismen framträder den sociala handlingen som central. För diskursanalysen, som springer ur socialkonstruktionismen, är språket som social handling ofta mål för analys. För att begripliggöra diskursanalysens syn på språk är det nödvändigt att redogöra för de filosofiska föreställningarna om språkets beskaffenhet. Dessa aktualiseras i diskussionen om strukturalism respektive poststrukturalism (Winther Jørgensen & Phillips 2000:15). Såväl strukturalismen som poststrukturalismen är upptagna med att utröna den latent strukturen under den manifesta ytan, men medan strukturalismen menar att dessa strukturer är fasta till sin karaktär menar poststrukturalismen att strukturerna är förhållandevis löst sammansatta (Åkerström Andersen 2003:2). Avseende hur språket förhåller sig till verkligheten erbjuder strukturalismen och poststrukturalismen olika förklaringar. Strukturalister som Ferdinand de Saussure menar att verkligheten får betydelse först då den tillskrivs ett tecken, i form av exempelvis ett ord. Vidare får detta tecken ytterligare betydelse genom att dess förhållande till andra tecken (Winther Jørgensen & Phillips 2000:16). Saussure förstår språket genom användandet av två begrepp, langue och parole. Begreppen befinner sig på två olika nivåer, där langue betraktas som den struktur enligt vilken språket ordnas. Parole är istället den faktiska manifestationen av språket, såsom det talas och skrivs (Winther Jørgensen & Phillips 2000:17). Genom att studera det språk som används i social interaktion, parole, kan man komma åt den latent strukturen bakom språket, langue. På detta vis kan man kartlägga hur olika tecken förhåller sig till varandra och sammanfoga detta till vad Winther Jørgensen och Phillips (2000:17) jämför med ett fisknät av tecken. Nedan ämnar vi redogöra för Laclaus och Mouffes diskursanalytiska angreppssätt, vilken härstammar ur poststrukturalismen. Strukturalismen och poststrukturalismen delar en mängd ontologiska

och epistemologiska föreställningar, men beträffande språkets struktur betraktar poststrukturalismen den som mer löst sammansatt än strukturalismen.

Utan förståelse för de socialkonstruktionistiska grundantagandena och strukturalismens och poststrukturalismens intresse för språk blir denna studies syfte svårbegripligt. För att en studie av lärarstudenters tal om klass och jämlikhet ska kunna betraktas som relevant är det nödvändigt att betrakta språkbruk som en avgörande del av konstruktionen av verkligheten. Utgångspunkten är att vår verklighetsuppfattning skapas och upprätthålls genom social interaktion, bland annat samtal, varför det är intressant att studera lärarstudenters samtal för att förstå hur det samverkar med de processer tidigare forskning visar att utbildningssystemet gör sig skyldigt till.

## **Diskursteori**

Det teoretiska perspektiv som i huvudsak används i denna studie är Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursanalys. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) har i boken *Diskursanalys som teori och metod* valt att benämna Laclaus och Mouffes diskursanalytiska perspektiv för ”diskursteori”. Detta för att skapa en distinktion mellan detta perspektiv och de andra angreppssätt som finns representerade i det diskursanalytiska fältet. Hädanefter kommer även vi använda oss av begreppet diskursteori vid beskrivning och användning av Laclaus och Mouffes diskursanalytiska perspektiv.

Diskursteorin tar avstamp i poststrukturalismens förståelse för språkets betydelse i skapandet av den sociala verkligheten. Förutom detta är Laclau och Mouffe starkt influerade av marxistisk teoribildning (Winther Jørgensen & Phillips 2000:32). Begreppet postmarxism kan användas för att positionera Laclau och Mouffe, som förvisso ansåg sig tillhöra en marxistisk idétradition men som ändå kritiserade marxismens ekonomiska determinism och ensidiga fokus på klasskamp. För att begripliggöra Laclaus och Mouffes kritik av den determinism som präglar marxismen krävs en introduktion till Antonio Gramscis hegemonibegrepp, vilket kommit att bli centralt i diskursteorin (Gustavsson 2008:9). Hegemonibegreppet erbjuder en förståelse för verkligheten som förvisso determinerande, men ändå föränderlig. Hegemonin är således kontingent och bestäms av dominerande diskurser. Mot denna bakgrund är det möjligt att påstå att diskurserna enligt Laclau och Mouffe är konstituerande, snarare än konstituerade. Således är individens möjlighet att medvetet påverka diskurserna begränsad (Laclau & Mouffe 2008).

I den vidare beskrivningen av diskursteorin avgränsar vi redogörelsen till att behandla de begrepp och teoretiska föreställningar som är av relevans för studiens syfte. Det första begreppet, som förekommer redan i studiens syfte, är artikulering. Med artikulering avses



hur betydelsen av ett tecken fixeras, vilket med Laclaus och Mouffes terminologi är när ett element blir ett moment inom en diskurs. Ett moment kan, om man så vill, beskrivas som en knut i det fiskenäät Winther Jørgensen och Phillips (2000:17) likställde Saussures förståelse för språket med. Elementet är då att beskriva som ett moment vars betydelse är förhandlingsbart. Sådana ännu ej genom artikulering bestämda element kallas av Laclau och Mouffe (2008:169) för flytande signifikanter. Detta bör emellertid inte förstås som att Laclau och Mouffe menar att det går att få en slutgiltig tillslutning av ett teckens betydelse. Tecknets betydelse är kontingent och omförhandlas därför ständigt, varför diskursteorin skiljer sig från den Saussureska idétraditionen (Laclau & Mouffe 2008). Denna omförhandling av tecknets betydelse kan relateras till det faktum att diskurser ständigt konkurrerar om att få bestämma den sociala verkligheten. En dominerande diskurs benämns inom diskursteorin som hegemonisk. Diskurser som ännu ej uppnått status som hegemoniska och därför står i konflikt med varandra betraktas ha ett antagonistiskt förhållningssätt, då båda konkurrerar om hegemonisk intervention. Med hegemonisk intervention avses den hegemoniska diskursens möjlighet att bestämma betydelsen av olika tecken även i andra diskurser (Laclau & Mouffe 2008:195-197).

Då studien avser besvara frågeställningar om hur begreppen klass och jämlikhet konstrueras diskursivt bidrar diskursteorin med analytiska verktyg för att förstå språkets roll i skapandet av diskurser. En mer detaljerad beskrivning av hur de diskursteoretiska begreppen används i analysen av materialet återfinns i metodkapitlet.

## 3.2 Bidrag från andra teorier

### **Teorier om reproduktion och rörlighet**

Diskursteorin och dess socialkonstruktionistiska utgångspunkter bidrar med såväl handfasta begrepp att använda vid analys som med ontologiska och epistemologiska premisser. Trots att Laclau och Mouffe inte skiljer på diskursiva och sociala praktiker anser vi det nödvändigt att komplettera diskursteorin med ett antal teorier och begrepp vi anser kan bidra med förståelse för den sociala praktik vi menar att samtalen mellan lärarstudenter befinner sig i. I detta avsnitt ämnar vi således redogöra för ett antal teorier som bidrar med förståelse för hur klassreproduktion och social rörlighet fungerar i utbildningssystemet.

Utgångspunkten för den förståelse för social rörlighet och reproduktion som denna studie vilar på är i huvudsak Donald Broadys förståelse för Pierre Bourdieus sociala rum och kapitalbegrepp. Bourdieu har i ett flertal studier påvisat hur utbildningssystemet gör sig skyldigt till reproduktion av klass och ojämlikhet genom att medel- och överklassen

använder utbildningsystemet för att befästa sin ställning i det sociala rummet (Bourdieu 1977:45). Bourdieus förståelse för klass skiljer sig från konventionella teorier om social stratifiering, då han inte endast lyfter fram den vertikala dimensionen. Det sociala rummet, vilket kan beskrivas som en modell över hur sociala grupper förhåller sig till varandra, bidrar även med en horisontell dimension som skapar fraktioner inom klasserna (Bourdieu 1999:16). Klasstillhörighet grundar sig enligt Bourdieu på en individs samlade innehav av olika typer av kapital. Kapital kan förstås som materiella och symboliska tillgångar, där de grundläggande kapitalformerna är ekonomiskt kapital, symboliskt kapital och socialt kapital (Bourdieu 1993:269-271). Det sociala rummet konstrueras efter de två mest verksamma kapitalarterna, vilka i det franska samhälle som Bourdieu studerade var ekonomiskt och kulturellt kapital. Det är rimligt att utgå från att ekonomisk och kulturellt kapital är de kapitalarter som påverkar det sociala rummet mest även i en svensk kontext, då Bourdieu (1999:16) menade att ekonomiskt och kulturellt kapital är de mest verksamma för differentiering av grupper i ”utvecklade samhällen”. Det kulturella kapitalet kan i sin tur betraktas som en form av symboliskt kapital, vilket utgörs av tillgångar som betraktas som värdefulla av olika sociala grupper. Kulturellt kapital definieras av Bourdieu som kännedom om det som brukar benämnas som finkultur. I detta ingår även en utvecklad vokabulär och ansett språkbruk (Broady 1998:3).

Bourdies förståelse för språk som en form av kulturellt kapital stämmer överens med utbildningssociologen Basil Bernsteins förståelse för hur elever ur arbetarklassen missgynnas i utbildningsystemet. Bernstein menar att barn från medelklassen är bättre rustade för att möta de outtalade krav skolan ställer på dem, eftersom dessa disciplinkrav ofta är närvarande i dessa barns hemmiljö (Broady 2007:83), samt att medelklassens barn rent språkligt är bättre rustade för skolmiljön än barn från arbetarklassen (Bernstein 2003:21). Sådana kunskaper som kan komma att påverka ens framgång i utbildningssystemet benämns av Bernstein som olika former av ”integrerade koder”, vilka är nödvändiga att besitta för att vara kapabel att lyckas i det moderna utbildningssystemet (Broady 2007:79-80). Utifrån Bourdieus kapitalbegrepp är dessa koder att betrakta som någon form av symboliskt kapital, vilka såväl kan ärvas av föräldrar eller förvärvas genom utbildning (Broady 1998:8). Trots att det är möjligt att förvärva kapital genom just utbildning menar Bourdieu som tidigare nämnt att utbildningsystemet istället tenderar att reproducera klassförhållanden genom konsekvent gynnande av vissa former av kapital. Denna syn på hur klass hänger samman med skolframgångar skapade ett brott mot tidigare föreställningar, som betraktade skolframgångar som en konsekvens av medfödda förmågor.

Istället menar Bourdieu att utbildningssystemet premierar kulturellt kapital, då innehav av stort kulturellt kapital reflekterar värden som skolan och lärare ofta uppfattar som eftersträvansvärda. Detta kan exempelvis bero på lärarnas egen klassbakgrund och kapitalinnehav (Broady 1998:6). Det kan också förstås som att kulturellt kapital även innefattar ett slags informationskapital, vilket innebär att individer i olika stor utsträckning är informerade om de möjligheter utbildningssystemet kan ge dem (Broady 1998:6). Utan information om hur utbildning kan komma en till gagn tenderar individer att inte till fullo dra nytta av de möjligheter som ges, varför denna typ av kapital mer sällan förvärfvas via utbildning än ärvs av föräldrar. Detta förklarar även på vilket sätt klass reproduceras i utbildningssystemet (Broady 1998:6).

Att skolan premierar särskilt kapitalinnehav, beteenden och koder är något som även aktualiseras i relation till begreppet den dolda läroplanen, ursprungligen formulerat på engelska som "the hidden curriculum" (Broady 2007:16). Med den dolda läroplanen avses det faktum att skolan har en outtalad läroplan med mål som rör bland annat disciplin och som premierar särskilda beteenden, med syftet att forma tålmodiga samhällsmedborgare som står ut med att möta verkligheten efter skolan (Broady 2007:15-17). Trots att skolan har en viktig roll som fostrande institution är det problematiskt att den dolda läroplanen är just dold och osynlig (Broady 2007:18). Detta problem vilar i huvudsak på att den dolda läroplanen inte är dold för samtliga och att vissa elever därmed har godare chanser att nå skolframgångar än andra (Broady 2007:18). Således begränsas elevens möjlighet till måluppfyllelse, vilket tenderar att minska den sociala rörligheten och istället bidra till reproduktion av klassförhållanden. Till en början var skolans fostransuppdrag förhållandevis uttalat, då detta var skolans huvudsakliga uppdrag under artonhundratalet. Strävan efter att utveckla den enskilda individen var inte ålagd den statliga skolan, utan betraktades som en uppgift för hemmet. I statens intresse var snarare att fostra och, om man så vill, tygla medborgarna i den mening att individer från alla klassbakgrunder skulle ha ett för staten önskvärt beteende (Broady 2007:27-28). Det var först med den progressiva pedagogikens genomslag som dessa syften doldes och den dolda läroplanen blev ett faktum (Broady 2007:28).

Den progressiva pedagogiken brukar härledas till den amerikanske pedagogen John Dewey, vars pedagogik sätter individen i centrum (Broady 2007:29). Detta får framförallt konsekvenser för synen på utbildningens samhälleliga roll och motiv, som ur en progressivistisk synvinkel är dess möjligheter att utveckla den enskilda individen (Broady 2007:29). John Deweys progressiva pedagogik har kommit att bli mycket inflytelserik även i

Sverige, vilket fått konsekvenser för hur skolans fostransuppdrag formulerats. Medan utbildningssystemet utger sig för att ha som syfte att utveckla varje enskild individ genom hänsynstagande till dennes erfarenheter och intressen blir konsekvensen även ett konserverande av klassförhållanden. Detta kan bland annat relateras till Bernsteins koder, vilka bland annat innebär att medelklassen har ett mer långsiktigt förhållande till utbildning samt att de är mer benägna att betala för undervisningsmaterial, vilket den progressiva pedagogiken ställer höga krav på (Broady 2007:83).

Bourdieu, Bernsteins och Broadys förståelse för hur klass och utbildning förhåller sig till varandra bidrar tillsammans med en förklaring till varför skolan tenderar att reproducera klassförhållanden. Den progressiva pedagogiken, som kommit att dominera utbildningssystemet, är en förvisso tilltalande idé då individens erfarenheter och intresse får ta plats i skolan. Vad som emellertid inte blir synligt är de långsiktiga effekterna av detta, såsom klassreproduktion och ojämlikhet. Att i undervisningen utgå från elevernas personliga intressen kan utveckla elever med stort kapitalinnehav och som känner till de koder som premieras i skolmiljön, medan elever som saknar detta inte presenteras för eller får möjlighet att tillgodogöra sig ny information och kunskap.

### **Didaktisk ansats**

Som beskrivet i avsnittet ovan utgör John Deweys progressiva pedagogik en viktig del i förståelsen för hur utbildningssociologer förklarat klassreproduktion i skolan. Denna uppsats har en i huvudsak sociologisk och diskursanalytisk ansats, men då studien berör utbildning och undervisning anser vi det relevant att redogöra för den didaktiska ansats som studien också delvis vilar på. Didaktikbegreppet kan förklaras utifrån vad som brukar benämnas som de tre didaktiska frågorna. Dessa behandlar vad läraren ska undervisa om, hur undervisningen ska bedrivas och varför detta ska göras. Således avses med begreppet didaktik bland annat hur lärande organiseras och utförs i form av undervisningens innehåll, mål och metod (Englund 2007). Då resonemang om hur dessa frågor bör besvaras framkommer i det material som ligger till grund för analys i denna studie är det nödvändigt att presentera ett teoretiskt verktyg som bidrar med förståelse för olika didaktiska visioner.

Inom didaktisk läroplansforskning är det vanligt förekommande att utbildningsfilosofier används som analysverktyg. Läroplansforskningen har i en svensk kontext ofta begränsats till att behandla policydokument, men Mickwitz (2015:27) menar att läroplansteoretiska studier idag utvidgats till att behandla frågor om hur meningsskapande och makt förhåller sig till språk och samhälle. I denna studie har vi valt att begränsa den didaktiska och läroplansteoretiska prägel till användandet av utbildningsfilosofier som ett teoretiskt

verktyg. Utbildningsfilosofier som analysverktyg ger en möjlighet att identifiera uppfattningar om didaktiska visioner, såsom hur undervisningens mål och utformning konstrueras (Molin 2006:13).

Lena Molin (2006:13-14) presenterar fyra utbildningsfilosofier som vi här ämnar redogöra för. I bilaga tre återfinns en schematisk överblick över hur dessa fyra utbildningsfilosofier förhåller sig till varandra. Den första utbildningsfilosofin är progressivismen, vilken delvis presenterats i avsnittet ovan. Progressivismen kännetecknas av att undervisning planeras och genomförs utifrån ett starkt fokus på elevernas erfarenheter och intressen (Molin 2006:13-14). Den andra utbildningsfilosofin är essentialismen som till skillnad från progressivismens elevfokus istället menar att undervisning bör ta avstamp i undervisningsämnet. Essentialistisk undervisning kännetecknas av en auktoritär lärare med stort vetenskapligt fokus, med syfte att förmedla konkreta ämneskunskaper till eleverna (Molin 2006:14). Den tredje utbildningsfilosofin är perennialismen. Den kännetecknas av klassiska humanistiska bildningsideal och skolan betraktas ha till uppgift att förmedla ett nationellt kulturarv (Molin 2006:14). Den fjärde utbildningsfilosofin är rekonstruktivismen, vilken kännetecknas av stort samhällsfokus och ett kritiskt förhållningssätt till utbildningssystemets kunskapsreproduktion (Molin 2006:13). Progressivistisk undervisning har traditionellt betraktats ligga nära den rekonstruktivistiska undervisningen. Dessa har tillsammans präglat den senaste tidens läroplaner och policydokument. Essentialism och perennialism kan således betraktas stå i motsatsställning till progressivism och rekonstruktivism.

Utgångspunkten för denna studie är att en lärares undervisningspraktik kan få efterverkningar för elevernas sociala rörlighet. Lärarnas undervisningspraktik förutsätts i sin tur påverkas av hur klass och jämlikhet konstrueras diskursivt, såsom det beskrivits i föregående kapitel. Med hjälp av diskursanalys kan den diskursiva konstruktionen blottläggas, medan de övriga beskrivna teorierna kan bidra med förståelse för hur reproduktion förhåller sig till dessa konstruktioner. De fyra utbildningsfilosofierna, som vanligtvis används inom läroplansteoretisk forskning, blir tillämpliga i analysen då dessa begripliggör hur de olika diskurserna konstruerar jämlik undervisning.

## Kapitel 4 Metod

I detta kapitel redogörs för den metod som används i arbetet med studien. De analysverktyg som genererats ur diskursteorin presenteras, följt av en redogörelse för datainsamlingens förfarande samt en diskussion om etik, reflexivitet, validitet och reliabilitet.

### 4.1 Diskursanalytisk ansats och analysram

Som beskrivet i teorikapitlet vilar denna studie på socialkonstruktionistisk grund och har således en diskursanalytisk ansats. För att utforma den konkreta analysramen har centrala begrepp och teorier hämtats ur Laclaus och Mouffes diskursteori. I detta avsnitt ämnar vi redogöra för de centrala begrepp som använts för att analysera materialet.

Utgångspunkten i den diskursanalytiska ansatsen är att inga tecken innehar fast eller objektiv betydelse. Istället omformuleras betydelsen ständigt genom social interaktion (Burr 1995:2-5). Klass och jämlikhet har vid genomläsning av materialet identifierats som flytande signifikanter vars innebörd inte innehar fast eller oemotsagd betydelse. Mot bakgrund av detta är det möjligt att ur materialet generera olika diskurser om klass och jämlikhet. Då olika diskurser konkurrerar om att bestämma betydelsen av ett tecken blir det möjligt att urskilja hur diskurser har ett antagonistiskt förhållande till varandra (Winther Jørgensen & Phillips 2000:54). Winther Jørgensen och Phillips (2000:54) menar att det oftast är just dessa antagonistiska diskurser man genom diskursanalys har för avsikt att identifiera och analysera. Poängteras bör att studien inte syftar till att undersöka vilka grupper eller individer som ger uttryck för olika diskursiva konstruktioner eller diskurser. Istället är talet i sig mål för analys och identifierandet av antagonistiska artikulationer innebär i praktiken att man ges möjlighet att dekonstruera och identifiera hur diskurser byggs upp genom att andra diskursiva konstruktioner avvisas (Terning 2016:136). Antagonism mellan diskurser uppstår då en diskurs, genom att avvisa en annan, försöker tillsluta ett teckens betydelse (Terning 2016:136).

En förutsättning för att genom analys kunna urskilja antagonism eller antagonistiska artikulationer är att diskurserna först identifieras. En diskurs byggs upp av olika tecken som knyts till varandra, då inga tecken i sig innehar betydelse förrän de ekvivaleras med andra (Laclau & Mouffe 2008:197). För att identifiera lärarstudenternas uppfattningar om betydelsen av begreppen klass och jämlikhet läses det empiriska materialet igenom med syfte att identifiera med vilka tecken begreppen konstrueras. Genom denna läsning och

analys blir det möjligt att identifiera hur olika diskurser om klass och jämlikhets byggs upp, vilka tecken som innesluts och utesluts ur respektive diskurs och hur de konkurrerar om att bestämma betydelsen av begreppen klass och jämlikhet.

Vi har valt att presentera analysen och resultatet i samma kapitel, för att öka transparensen och förståelsen för hur dessa diskurser identifierats och på vilka grunder slutsatser dras.

### **Analysens tillvägagångssätt**

Vi har valt att bearbeta materialet och analysera det genom att skriva ut transkriptionerna av intervjuerna för enskild och gemensam genomläsning av dem. Efter upprepade genomläsningar har förekomsten av begreppen klass och jämlikhet identifierats. Att arbeta tillsammans eller med en eller flera metoder för att säkerställa en rimlig tolkning av materialet benämns av Mogens Kjær Jensen (1995:103-104) som triangulering. Då vi är två personer som gemensamt arbetat med analysen har vi inlett analysarbetet med att enskilt läsa igenom intervjuerna, varefter vi diskuterat våra respektive tolkningar med varandra. Dessa diskussioner har givit upphov till en tolkning som vi båda instämmer med. Genom denna strävan efter enighet i tolkningen av materialet uppfylls också strävan efter en rimlig och tillförlitlig analys.

Efter noggrann genomläsning av det empiriska materialet har olika diskursiva konstruktioner av begreppen identifierats. Detta har gjorts genom analys av vilka tecken som knyts till de flytande signifikanterna klass och jämlikhet. Genom detta tillvägagångssätt genereras olika diskurser som i ett antagonistiskt förhållande till varandra konkurrerar om att bestämma betydelsen av begreppen. Efter att olika diskurser identifierats har de olika diskurserna analyserats och begripliggjorts med hjälp av övriga teorier i det teoretiska ramverket. Diskurserna konkretiseras och förstås genom att de relateras till teorier om social reproduktion och olika för diskurserna kännetecknande utbildningsfilosofier.

Stephanie Taylor (2001:38) menar att det vid diskursanalys är nödvändigt att närma sig materialet med stor öppenhet och att vid flera tillfällen upprepa processen, för att på detta vis säkerställa att man inte förbiser relevanta aspekter av materialet. Vidare menar hon det är nödvändigt att i någon form kategorisera och koda sitt material (Taylor 2001:39). Detta görs i denna studie med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar, vilket får följden att kodningen utgår från begreppen klass och jämlikhet. Således är inte allt material att betrakta som relevant och kommer därför inte presenteras i analyskapitlet. De citat som presenteras har valts ut mot bakgrund av att de är att betrakta som representativa för de diskurser som vid analys varit möjliga att identifiera. Taylor (2001:39) menar att den

kodningsprocess som kännetecknar den konkreta diskursanalysen inte skiljer sig särskilt mycket från andra former av kvalitativa textanalyser. Istället bör den diskursanalytiska prägeln förstås komma från hur materialet tolkas och placeras teoretiskt, vilket i detta fall innebär att vi inte söker efter någonting essentiellt eller objektivt sant i informanternas uttalanden. Istället är språket och ordvalet mål för analys, eftersom det är genom dessa man når de diskursiva konstruktionerna.

## 4.2 Material

I detta avsnitt redogörs för det empiriska material som i denna studie utgör mål för analys. I avsnittet redogörs för hur datainsamlingen förberetts, hur materialet samlats in samt hur det behandlats. Avsnittet präglas av kritisk reflektion med syfte att motivera de metodval som föranlett datainsamlingen.

### Gruppintervju som datainsamlingsmetod

Den datainsamlingsmetod som använts i denna studie är gruppintervjuer. Trots att gruppintervjuer är en omtvistad kvalitativ datainsamlingsmetod, som ibland felaktigt används för dess tids- och kostnadseffektivitet, kan tillämpandet av gruppintervjuer motiveras mot bakgrund av ett antal fördelar (David & Sutton 2016:125). För det första lämnar gruppintervjuer större utrymme för informanterna att styra samtalet, vilket kan vara fördelaktigt om man önskar en fördjupad diskussion (David & Sutton 2016:125). För det andra liknar gruppintervjuer ett vardagligt samtal i större utsträckning än individuella intervjuer, vilket är att föredra mot bakgrund av studiens syfte. I förhållande till studiens syfte kan gruppintervjuer motiveras mot den socialkonstruktionistiska utgångspunkten om att gemensamma sanningar skapas i social interaktion och att det inte finns någon objektiv sanning utanför de sociala processerna (Burr 1995:3-4). För det tredje är studiens syfte att utröna diskurser ur den genererade empirin. Därmed är informanternas personliga erfarenheter och beskrivningar inte av särskilt stor relevans, vilka kan vara svåra att komma åt genom gruppintervjuer (Kjær Jensen 1995:84). Medan Jan Trost (1993:24) menar att gruppintervjuer är problematiska, eftersom man sällan kommer åt individens personliga åsikt utan endast når majoritetens åsikter, menar vi att det är just detta studien syftar till att nå.

Det är rekommenderat att genomföra minst fyra till sex gruppintervjuer för att åstadkomma djup och relevans (Kjær Jensen 1995:85). Det empiriska materialet består i denna studie således av transkriptioner av sex stycken gruppintervjuer med lärarstudenter



vid Uppsala universitet. Gruppintervjuerna genomfördes inom loppet av en tvåveckorsperiod. Sammanlagt deltog 23 informanter och varje intervju var cirka 90 minuter lång. En av grupperna bestod av tre informanter medan övriga grupper bestod av fyra informanter.

## **Urval och gruppsammansättning**

I denna studie används lärarstudenter som informanter. Att intervjua lärarstudenter med syfte att utröna hur de konstruerar för utbildning centrala begrepp motiveras delvis mot bakgrund av att lärarstudenter är att betrakta som centralgestalter för framtidens utbildningsystem, men i huvudsak med att man genom att intervjua lärarstudenter kan blottlägga och identifiera den kunskapsreproduktion som sker vid universitetet. Vid insamlandet och bearbetningen av materialet har det varit möjligt att se hur lärarstudenter ger centrala begrepp betydelse och innehåll. Det är rimligt att anta att dessa föreställningar och konstruktioner sanktioneras av lärarutbildningen.

Informanterna kontaktades genom en öppen förfrågan i en Facebookgrupp för universitetets lärarstudenter. Vi känner till att majoriteten av lärarstudenterna vid Uppsala universitet är medlemmar i denna grupp, varför vi bedömde att fler skulle nås av en sådan förfrågan än av lappar och flyers i universitetets lokaler. Således är urvalet att betrakta som det som Ann-Kristin Larsen (2009:77) benämner som självselektion, vilket innebär att informanterna själva fått anmäla sitt deltagande. Förfrågan, som publicerades vid två tillfällen och som genererade 23 mailsvar, innehöll sparsamt med krav på karaktäristika. Det huvudsakliga kravet för informanternas deltagande var att de skulle studera vid lärarprogrammet. Vi valde att inte avgränsa oss till informanter från något särskilt lärarprogram, men i praktiken valde i huvudsak ämneslärarstudenter att delta. I förfrågan om deltagande uppmuntrades studenter som varit ute på minst ett praktiktillfälle att delta, men vi valde att inte utesluta studenter med mindre praktisk erfarenhet. Detta urval motiveras med att studiens syfte är att utröna diskurser om klass och jämlikhet, varför lärarstudenters praktiska erfarenhet är av mindre intresse än talet om dessa begrepp. Det är rimligt att anta att lärarstudenter, oavsett praktisk erfarenhet eller antal genomförda terminer vid universitetet, deltar i vardagliga samtal som bidrar till den diskursiva konstruktionen av begreppen.

Efter att vi tagit kontakt med de 23 lärarstudenter som visat intresse för deltagande skickades ett formellt informationsbrev ut, vilket återfinns i bilaga ett. Efter genomläsning av informationsbrevet, där studiens syfte och omständigheter presenterats, fick studenterna på nytt ta ställning till sitt eventuella deltagande. Därefter fick informanterna meddela vid

vilka, av ett antal av oss utvalda, datum de hade möjlighet att delta varefter grupper sammansattes. Grupperna sattes samman på ett sådant sätt så att samtalen i så stor utsträckning som möjligt skulle efterlikna den vardagliga interaktionen mellan lärarstudenter. Informanterna hade inte möjlighet att själva välja vilken grupp de skulle delta i eller vilka som skulle ingå i deras grupp, men vi eftersträvade grupper där varje informant åtminstone skulle vara bekant med någon av de övriga deltagarna. Gruppsammansättningen kan således betraktas vara av naturalistiskt slag, då informanterna i hög utsträckning var bekanta för varandra (David & Sutton 2016:128). Därmed är grupperna inte att betrakta som forskarkonstruerade, där det finns en risk för att forskaren tillskriver gruppen en vis identitet vilket kan påverka intervjuens utfall. Intervjuer med naturalistisk konstruerade grupper närmar sig istället etnografisk observation, då individers interaktion studeras i en naturlig miljö (David & Sutton 2016:128).

### **Intervjuernas förberedelse och genomförande**

Inför intervjuernas genomförande utformades en intervjuguide av semistrukturerad men ej standardiserad karaktär. Det innebär att informanterna lämnades utrymme att besvara frågorna utan förutbestämda svarsalternativ, men att intervjun är strukturerad såtillvida att frågorna ställdes i en specifik ordning och att respektive intervju utformades på liknande sätt (Patel & Davidson 2003:78). Intervjuguiden, som återfinns i bilaga två, inleds med ett antal bakgrundsfrågor. Bakgrundsfrågornas funktion är i huvudsak att få igång ett samtal samt att låta informanterna lära känna varandra. Därefter följer ett antal frågor strukturerade efter tre teman. De teman som ligger till grund för intervjun är: klass, jämlikhet och undervisning. Medan de två förstnämnda temana syftar till att stimulera en diskussion om begreppen är det tredje temats syfte att placera diskussionen i förhållande till konkreta undervisningssituationer, vilka presenterades i form av exempel.

Intervjuerna genomfördes i ett avskilt grupprum i universitetets lokaler. Lokalen valdes mot bakgrund av att det var en miljö där informanterna vistats förr, vilket borde säkerställa informanternas bekvämlighet och trygghet. Trost (1993:22) menar att en neutral och ostörd miljö, där ingen utomstående riskerar att höra samtalet, är att föredra. Vidare menar Trost (1993:22) att det är problematiskt att genomföra intervjuer i informantens eller intervjuarens hemmiljö, då det är förenat med såväl störningsmoment som ett på förhand bestämt maktförhållande.

Vid intervjuerna deltog vi båda, men vi hade på förhand bestämt vem av oss som hade huvudansvar för den aktuella intervjun. Huvudansvaret innebar att vid behov fördela ordet, ställa nya frågor och styra samtalet i rätt riktning. Den andre hade vid intervjun ansvar för

att inspelningsapparaturen fungerade som den skulle samt vid behov föra anteckningar och ställa följdfrågor. Vid genomförande av gruppintervjuer föreligger risk för att vissa informanter får en dominerande position på bekostnad av övriga informanternas taltid (David & Sutton 2016:125). För att hantera detta eventuella problem såg vi till att förbehålla oss rätten att vid behov styra samtalet och presentera alternativa förhållningssätt till de frågor vi presenterat, vilka sedan kunde diskuteras av informanterna. Vi upplevde dock att informanterna visade varandra respekt och själva såg till att fördela talutrymmet på ett rättvist sätt.

Intervjuerna spelades in på flera enheter för att säkerställa ljudkvaliteten. I nära anslutning till intervjutillfällena transkriberades de, varefter ljudinspelningen raderades från samtliga enheter. Vi valde att transkribera tre intervjuer var, eftersom det vore allt för tidskrävande att transkribera tillsammans. Innan transkriberingen inleddes kom vi dock överens om hur de inspelade intervjuerna skulle transkriberas, för att säkerställa de färdiga transkriptionernas jämförbarhet. Taylor (2001:35) menar att det finns olika sätt på vilka en ljudinspelning kan transkriberas. Beroende på vilket analytiskt fokus man har är det nödvändigt att inkludera och exkludera särskilda element från inspelningen (Taylor 2001:35). Då detta är en diskursanalytisk studie med syfte att urskilja den diskursiva konstruktionen av två begrepp är informanternas ordval av störst intresse. Mot denna bakgrund motiveras valet att inte transkribera pauser, betoningar och ickeverbala uttryck med särskilt stor noggrannhet.

### 4.3 Etiska överväganden

Trost (1993:63-65) framhåller vikten av ett etiskt förhållningssätt till forskningen och informanterna vid genomförandet av kvalitativa studier. Det etiska förhållningssättet sträcker sig från själva frågeställningens formulerande till den initiala kontakten med informanterna och vidare till förvaringen av data och behandlingen av den i den färdiga studien (Larsen 2012:14). Studiens syfte är i sig inte särskilt problematiskt ur etisk synpunkt då studiens syfte inte kräver att informanterna berättar särskilt mycket om sig själva eller delar med sig av personliga erfarenheter. Det är dock möjligt att tänka sig att frågor om klass kan framstå som känsliga för vissa individer, men då studien inte syftar till att kartlägga informanternas klassbakgrund eller personliga upplevelser av sin egen klasstillhörighet anser vi att vi i möjligaste mån kringgår detta problem. Studiens syfte anser vi således kan betraktas som etiskt försvarbart. Däremot kräver metoden, som i den aktuella studien utgörs av diskursanalys, att vi genomför en tolkning av informanternas

samtal. Denna process kan betraktas som etisk problematisk, då det kan upplevas som integritetskränkande att närläsa och tolka en individs tal. För att säkerställa att studiens genomförande följer ett etiskt tillvägagångssätt har vi i huvudsak försökt säkerställa att Vetenskapsrådets fyra principer för etisk forskning uppnåtts (Vetenskapsrådet 2002).

För att göra intervjusituationen och den efterföljande behandlingen av det insamlade materialet mindre känsligt har vi valt att genomgående tydliggöra informanternas rättigheter i förhållande till materialet. Detta gjordes bland annat genom författandet och utdelandet av ett informationsbrev, som utformades för att informanterna skulle få kännedom om studiens syfte och metod samt villkoren för sitt deltagande. Först efter genomläsning av informationsbrevet fick informanterna ta ställning till sitt deltagande och därefter kallades informanterna till intervju. Informationsbrevet formulerades således med hänsyn till Vetenskapsrådets (2002:7) informationskrav, vilket innebär att forskaren är ålagd att tillhandahålla all tillgänglig information om studien, så att informanterna känner till alla faktorer som kan komma att påverka deras inställning till deltagandet. Eftersom att informanterna kallades till intervju först efter att de samtyckt till deltagande efter genomläsning av informationsbrevet uppfylls även Vetenskapsrådets (2002:9) samtyckeskrav. Samtyckeskravet inbegriper även regeln att informanterna förbehålls rätten att bestämma omständigheterna för sitt deltagande, vilket informanterna i denna studie informerats om att de har rätt till (Vetenskapsrådet 2002:9). Informanterna förbehölls även rätten att efter genomförd transkription läsa igenom sina citat, för att ha möjlighet att förhindra publicering av citat de inte ville skulle framträda i den färdiga studien. Vidare stipuleras i informationsbrevet att informanterna närhelst de vill kan avbryta intervjun, utan att uppge orsak. Denna möjlighet kan emellertid framstå som svår att utnyttja, då intervjuerna genomförs i grupp. Trots dessa eventuella problem har vi gjort avvägningen att informanterna är så pass bekanta med varandra att ett sådant avbrytande skulle kunna göras utan att obehag föreligger. Av informationsbrevet framgår även att informanterna har rätt att avstå att svara på särskilda frågor, även detta utan att uppge skäl. Detta påtalades även vid intervjuernas genomförande.

Vi har valt att fingera samtliga namn redan i transkriberingsfasen. Till detta hör även att vi bytt ut namn på städer, skolor, arbetsplatser och dylikt, för att minska risken för att informanternas identitet röjs. Det är emellertid problematiskt att garantera anonymitet i förhållande till gruppintervjuer, då informanterna naturligtvis blir kända för varandra. Vi kan inte garantera att övriga deltagare vid intervjun behandlar informationen som framträtt konfidentiellt, även om vi strävat efter anonymitet i studien. Vetenskapsrådets (2002:12)

tredje princip för etisk forskning är konfidentialitetskravet, vilket innebär att uppgifter om informanterna i så stor utsträckning som möjligt ska behandlas konfidentiellt. I vår studie innebär det att vi som genomför studien garanterar att namnen fingeras och att information av sådan art att informantens identitet kan röjas inte uppträder i studien. Det är emellertid omöjligt att garantera fullständig anonymitet och konfidentialitet, då intervjuerna genomförs i grupp. David och Sutton (2016:125) menar att ett etiskt dilemma som uppträder i förhållande till gruppintervjuer är just den försvagade konfidentialiteten. De menar emellertid att de positiva följderna av att genomföra intervjuer i grupp tenderar att överväga denna etiska svaghet (David & Sutton 2016:125). De positiva fördelarna med gruppintervjuer är exempelvis det faktum att informanterna tenderar att själva få mer kontroll över intervjun jämfört med vid en enskild intervju, vilket gör att informanternas maktposition förstärks i förhållande till forskaren. På så sätt är det enklare för informanterna att undvika att dela med sig av känslig information (David & Sutton 2016:125). I vår studie är inte heller känslig information av särskilt stort intresse, då sådan information inte bidrar till uppfyllande av studiens syfte.

Det sista av Vetenskapsrådets (2002:14) krav för etisk forskning är nyttjandekravet, vilket innebär att information som framkommit under arbetet inte får användas för andra syften än de som tydliggjorts för informanterna. I denna studie har vi inte tagit del av mer av informanternas personuppgifter än deras namn. Namn eller andra uppgifter informanterna lämnat under intervjutillfällena har inte använts i något annat syfte än studiens.

#### **4.4 Reflexivitet, validitet och reliabilitet**

Som presenterat i teorikapitlet har denna studie en socialkonstruktionistisk utgångspunkt. Med detta följer förståelsen av världen som konstruerad av diskurser, upprätthållna genom social interaktion (Burr 1995:2-4). Utgångspunkten är att det inte existerar någon objektiv kunskap eller sanning bakom interaktionen, varför även denna studie är att betrakta som en tolkning bland flera. Mot bakgrund av detta aktualiseras frågan om reflexivitet, vilken vi i detta avsnitt avser adressera genom en diskussion om vår roll som utförare av studien i förhållande till informanterna, empirin och analysen. I avsnittet diskuteras även studiens validitet och reliabilitet.

Inledningsvis är det nödvändigt att diskutera vår roll i förhållande till informanterna vid genomförandet av gruppintervjuerna. Taylor (2001:27) menar att det vid diskursanalytiska studier är önskvärt att ta del av naturliga samtal mellan människor, men att detta är

problematiskt såväl rent praktiskt som etiskt. Således har de samtal som utgör empirin i denna studie genererats genom arrangerade gruppintervjuer. För att säkerställa att samtalet berör de frågor vi i denna studie avser undersöka har vi ställt öppna frågor vi låtit informanterna resonera kring. I anslutning till detta uppstår frågor om i vilken utsträckning våra frågor kommer att påverka informanternas samtal. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv är det rimligt att anta att vi genom introducerandet av särskilda begrepp påverkat informanternas ordval och resonemang. Således är våra frågor att betrakta som en del av den diskursiva konstruktionen av begreppen vi avser undersöka. Carol Sherrard (1991:173-174) menar att diskursanalytiker ofta misslyckas med att identifiera sin egen roll i förhållande till den diskurs de studerar, då den som leder intervjun även kan betraktas vara en deltagare som genom sina frågor bidrar till diskursiva konstruktioner. Trots denna problematik har vi bedömt att det vore omöjligt att genomföra datainsamlingen på något annat sätt, men denna förståelse för vår roll vid gruppintervjuerna genomsyrar vår förståelse för materialet.

Vidare aktualiseras reflexivitetens problematik i förhållande till vår tolkning och analys av empirin. Redan i den inledande bearbetningen av empirin utesluts information som för studien anses irrelevant och i analysen av återstoden blir vårt förhållande till och förståelse för materialet centralt. Således blir vår tolkning av materialet en form av kunskapsproduktion utifrån den socialkonstruktivistiska förståelsen för forskning som relativistisk (Burr 1995:125). Med detta avses att vår tolkning och analys av materialet är en möjlig tolkning bland flera. Resultatet av denna studie bör därför inte betraktas som ett försanthållande. Margaret Wetherell och Jonathan Potter (1992) menar att detta emellertid inte nödvändigtvis försämrar forskningens kvalitet, då en diskursanalytisk studie trots detta kan betraktas inneha både validitet och reliabilitet.

Trost (1993:68) menar att begreppen reliabilitet och validitet traditionellt används i förhållande till studier av kvantitativt slag, vilket gör att de inte lämpar sig lika väl i förhållande till kvalitativa studier. Det finns emellertid strategier som kan användas för att säkerställa en kvalitativ studies reliabilitet och validitet (Creswell 2007). Winther Jørgensen och Phillips (2000:120) menar exempelvis att för att säkerställa reliabiliteten i en kvalitativ intervjustudie är det av vikt att se till att intervjuguiden följs och att ledande frågor inte ställs. Creswell (2007:253) menar även att tillförlitlig inspelningsutrustning och noggranna transkriptioner kan öka studiens reliabilitet. Vi har vid genomförandet av intervjuerna i så hög utsträckning som möjligt utgått från de på förhand formulerade frågorna, men vid behov ställt följdfrågor för att få informanten att utveckla sitt resonemang. Vid

datainsamlingen har vi även sett till att gruppintervjuerna har liknat varandra i så stor utsträckning som möjligt. Utöver att samma intervjuguide använts har samtliga informanter erhållit samma information, gruppernas storlek har varit i huvudsak densamma och intervjuerna har genomförts i samma neutrala miljö. Med denna metod säkerställs att de olika intervjuerna utgår från samma förutsättningar, liknar varandra och berör samma teman. Att ställa följdfrågor eller att vid behov förtydliga och korrigera frågorna ur intervjuguiden kan dock försvaras mot bakgrund av att det ur ett validitetsperspektiv är nödvändigt att säkerställa att informanterna uppfattat frågan korrekt (Trost 1993:68). För att studien ska kunna betraktas inneha validitet krävs att det som påstås undersökas faktiskt undersöks. Studiens validitet säkerställs således genom att intervjufrågorna formuleras med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Genom att inkorporera diskursanalytiska begrepp redan i studiens syfte, vilka sedan får genomsyra hela arbetet och förhållningssättet till empirin, blir validiteten högre. Påpekas bör dock att det finns stora svårigheter med att säkerställa reliabiliteten i en kvalitativ diskursanalytisk studie. Eftersom socialkonstruktionismen utgår från föreställningen om att allting är kontingent och i förändring är det problematiskt att hävda att en liknande studie skulle få samma resultat, vilket i denna studie kompenseras med ett reflexivt förhållningssätt till studien och dess resultat.

## Kapitel 5 Analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat i form av en analys av det empiriska material som genererats genom gruppintervjuer. I kapitlet redogörs för hur de diskursiva konstruktionerna genererats med hjälp av diskursanalys och analyserats med hjälp av studiens teoretiska ramverk.

I materialet framträder begreppen klass och jämlikhet som flytande signifikanter, då flera olika tillskrivningar av begreppens betydelser framträder i samtalen. Vi har valt att presentera och analysera de mest framträdande konstruktionerna av begreppen. Dessa diskursiva konstruktioner betraktas som representativa då de uppträtt i samtliga intervjuer och vid upprepade tillfällen. Vid analys av materialet har det framkommit att jämlikhetsbegreppet är det begrepp om vilket det råder mest delade meningar. Mot bakgrund av detta är det möjligt att generera två antagonistiska diskurser, vilka reflekterar varsin uppfattning om betydelsen av jämlikhet i förhållande till undervisning. Det är även möjligt att urskilja konkurrerande uppfattningar om klassbegreppets betydelse, vilka är möjliga att relatera till de två diskurserna om jämlikhet.

De två diskurser om jämlikhet som varit möjliga att identifiera i materialet har vi valt att benämna som en *kompensatorisk diskurs* och en *bekräftande diskurs*. Kapitlet är indelat i två huvudavsnitt utifrån de två diskurserna. I respektive avsnitt presenteras för diskursen representativa citat. Delar av citaten har fetmarkerats för att tydliggöra vilken del av citatet vi tagit fasta på under analysen. På detta följer ett sammanfattande resultatavsnitt.

### 5.1 Den kompensatoriska diskursen om jämlikhet

I detta avsnitt presenteras och analyseras citat som är representativa för den kompensatoriska diskursen om jämlikhet. Vid flera tillfällen i materialet knyts tecknet kompensation eller kompensatorisk till den flytande signifikanten jämlikhet. Jämlik undervisning konstrueras som ett mål för skolan, vilket är möjligt att uppnå först efter genomgången utbildning. Kompensation konstrueras som att elever genom undervisning får tillgång till kunskaper som minskar skillnaderna i kunskapsnivå mellan eleverna. Ett exempel på när en informant konstruerar jämlikhet i termer av kompensation återfinns i följande citat, där informanten uttrycker just att ”den kompensatoriska aspekten är det som är jämlikhet”:

Jag är inne på samma spår och jag tänker på att man i skollagen säger att skolan ska vara kompensatorisk. **Jag tänker att den kompensatoriska aspekten det**



**är det som är jämlikhet.** Typ att... precis som du säger att alla kanske kommer in olika men att jämlikhet innebär att **alla har samma möjlighet när de kommer ut**, och kompenseras på nåt sätt... för de ojämlikheter som finns (Erik, intervju 4:10)

I samma utsaga knyts jämlikhet till framtiden, genom att informanten säger att jämlikhet innebär att alla har samma möjligheter när de kommer ut från skolan. En annan informant besvarar Eriks utsaga genom att fortsatt knyta kompensation till jämlikhetsbegreppet. I citatet beskrivs hur kompensatorisk undervisning bör bedrivas. Informanten framhåller att kompensatorisk undervisning innebär att läraren utgår från att eleverna från början har begränsade eller inga kunskaper:

Men om vi på riktigt ska ha en **kompensatorisk**... en kompensatorisk undervisning också, då måste vi ju **utgå från att ingen kan någonting** och då måste vi börja på noll... (Fredrik, intervju 4:12)

Informanten utvecklar senare sitt resonemang om hur jämlik och kompenserande undervisning bör utformas i följande citat:

I all undervisning... såhär att... alla har inte samma grund från början. Då kan litteraturundervisningen också vara såhär kompensatorisk... att ge... dels kanske **ersätta den kulturella grund man missat** innan gymnasiet, alltså om man inte har fått **samma grund som resten av samhället** på något vis, men också att förbereda. För det finns ju nån slags kulturell grund som **vi vill att alla i samhället ska ha**. Inte att den såhär stänger ute folk men att den ändå ger folk... att alla kan **samma referenser**... det tycker väl jag är poängen (Fredrik, intervju 4:15)

I utsagan artikuleras jämlikhet som kompensation i form av tillhandahållandet av en för samhället gemensam kulturell grund bestående av gemensamma referenser. Jämlikhet konstrueras således som någonting som ligger i framtiden och som uppnås genom att tillgodose eleven kunskaper. Kunskapernas karaktär konstrueras som gemensamma och reflekterar någon form av likriktning, i den mening att informanten framhåller vikten av att alla besitter ungefär samma kunskaper och referenser. Därmed placeras jämlikheten i framtiden och konstrueras som ett mål mot vilket läraren arbetar genom att tillgodose eleverna kunskaper de inte från början besitter. Detta stärks av följande citat, där informanten Fredrik på frågan om vad jämlik undervisning innebär artikuleras jämlikhet som ett mål mot vilket läraren arbetar:

Jag tycker att det finns **nån riktning på något vis i begreppet**. Det är ett **mål**, det är någonting man **jobbar mot** (Fredrik, intervju 4:10)

Utsagorna ovan, i vilka jämlikhet knyts till kompensation, reflekterar att jämlik undervisning innebär förmedlandet av kunskap och möjligheten att tillgodogöra sig en kulturell grund som delas med resten av samhället. Således kan den kompensatoriska

diskursen om jämlikhet relateras till en essentialistisk och perennialistisk utbildningsfilosofi, där förmedlandet av ämneskunskaper och kulturarv premieras (Molin 2006:13-14). Perennialistisk och essentialistisk utbildningsfilosofi kännetecknas även av stort bildningsfokus och utgångspunkt i de centrala delarna av det skolämne som läses (Molin 2006:13-14). Bildning är även ett av de tecken som är möjliga att knyta till den kompensatoriska diskursen om jämlikhet. Detta synliggörs bland annat i följande citat, där en informant resonerar om huruvida det finns ett värde i att låta elever läsa klassisk litteratur:

Så jag tycker att det finns ju ett värde både för bildande läsning som kanske inte nödvändigtvis är till för att utveckla ens läsförmåga på det sättet. Jag tänker... till exempel... en del av det som finns med i läroplanen idag, jag tänker exempelvis på att jag pratade om Iliaden och Odyssén med en sjundeklass jag haft och det är väl verk som på något vis **har förlorat sin relevans som litterära verk** kanske, men som fortfarande finns med i just uttryck och liknelser, att mycket annan konst och litteratur och konst tagit avstamp i. **Jag tycker den typ av bildning absolut har ett värde** (Johan, intervju 2:22)

I citatet konstrueras jämlik undervisning som undervisning som bidrar till bildning. Informanten framhåller vikten av att låta eleverna läsa Iliaden och Odyssén, trots att han menar att verken kan betraktas ha förlorat sin relevans som litterära verk. Detta står i kontrast till hur den bekräftande diskursen konstruerar jämlik undervisning, då denna diskurs snarare framhåller intresse och relevans som viktiga delar i den jämlika undervisningen.

Informanten Johan resonerar, i likhet med Fredrik, således om vikten av att kulturella referenser tillgängliggörs för eleverna. Kulturella referenser är att betrakta som en form av kulturellt kapital, då Bourdieu menar att kulturellt kapital innefattar kännedom om ansedda kulturuttryck (Broady 1998:3). Iliaden och Odyssén, vilka informanten Johan lyfter som exempel på bildande läsning, framställs i utsagan således som verk som bidrar till bildning, vilket i sin tur kan betraktas som kulturellt kapital. Att skolan kan och bör tillgodose eleverna med kulturellt kapital för att uppnå jämlikhet framträder vid flera tillfällen i materialet, exempelvis i följande citat:

Att på något sätt **öppna dörrarna till de rummen där det finns kunskap** som du inte fått med dig hemifrån, om du nu är intresserad av det (Elin, intervju 6:6)

Citatet ovan är ett svar på frågan om hur klasskillnader i skolan bör bemötas av läraren. Utsagan kan placeras i den kompensatoriska diskursen om jämlikhet, då informanten framhåller att skolan ska tillgodose eleverna kunskap de inte från början besitter.

Resonemanget utvecklas sedan i ett samtal mellan informanten Anders och informanten Elin:

Anders: Du menar gå in och uppleva liksom olika... kulturella... alltså typ **skapa kulturellt kapital?**

Elin: Ja men jag tänker såhär att rent psykologiskt så är ju **tröskeln till exempelvis Dramaten kanske högre för en person som kommer från en lägre samhällsklass** än vad den är för en person som har en familj med kulturell bakgrund och stark tradition av att besöka olika evenemang och tillställningar (Anders & Elin, intervju 6:17)

I samtalet artikuleras jämlik undervisning som skapandet av kulturellt kapital, i synnerhet för de elever som inte från början besitter denna kapitalform. Således konstrueras jämlik undervisning som ett sätt på vilket klasskillnader kan motverkas och kompenseras för. Ett liknande resonemang förs i följande citat av informanten Emma som resonerar enligt följande när gruppen diskuterar huruvida det finns ett värde i att läsa klassisk litteratur i skolan:

Jag tänker också att man kanske **släpps in i rum i samhället där man annars inte kan eller tar plats** liksom. Till exempel gå på teater (Emma, intervju 3:20).

Innehavet av eller bristen på kulturellt kapital artikuleras som ett av uttrycken för klasstillhörighet, vilket gör det möjligt att förstå den kompensatoriska aspekten av jämlik undervisning som just kompensation för brister i tillgångar orsakade av klasstillhörighet. Ett representativt exempel på hur kapitalinnehav knyts till klass är då informanten Gustav på frågan om hur klass tar sig uttryck i skolan och hur skolan kan verka jämlikhetsfrämjande svarar:

Vilket **kulturellt och ekonomiskt kapital** du har kommer avgöra jättemycket (Gustav, intervju 5:11)

Inom den kompensatoriska diskursen om jämlikhet i förhållande till undervisning konstrueras klasstillhörighet således i form av tillgång till såväl symboliskt som ekonomiskt kapital. Även i följande citat konstrueras klass diskursivt genom att den flytande signifikanten klass knyts till tecknen ”rika” och ”fattiga”, vilket gör att klass konstrueras som skillnader i ekonomiskt kapitalinnehav:

Jag tror framförallt alltså att man pratar om det som att det finns någon annanstans... att det finns klasskillnader men man kanske inte använder ordet klass, **men att det finns rika och det finns fattiga** men det är något som händer utanför skolan (Fredrik, intervju 4:4)

Den ojämlika fördelningen av dessa tillgångar konstrueras som något skolan som institution har som syfte att motverka. Bristen på tillgång till symboliskt kapital, såsom

kulturellt kapital och skolkapital, konstrueras vidare som för olika klasser specifika beteenden. Ett exempel på detta är i följande citat:

[...] är väl det här med dolda läroplanen, att ungar som kommer från kanske en bakgrund med mer akademiskt alltså kunskapskapital... de kan ju koderna som gör att man excellerar i skolvärlden. **Till exempel att man respekterar läraren, räcker upp handen och sådana saker** (Gustav, intervju 5:13)

Klass artikuleras således som tillgång till kapital som skapar förståelse för de koder som premieras i klassrummet och som vidare kan leda till skolframgångar. Detta kan relateras till Bernsteins koder, som innebär att medelklassens barn är bättre rustade för att möta utbildningssystemens dolda krav och förväntningar (Broady 2007:83). Inom den kompensatoriska diskursen artikuleras jämlik undervisning som någonting som syftar till att kompensera för dessa skillnader. Detta synliggörs bland annat i följande citat:

Många elever med arbetarbakgrund eller från socioekonomiskt svagare bakgrund eh... **hörde ju ofta ihop med ett mer utåtagerande beteende...** och man märker det direkt att det... **om jag säger liksom till dom att det här förlorar ni på i längden** och det är klart att man gör det, men så att... eh... men både de och jag hör väl att det där ekar ganska tomt eftersom att jag tror de vet med sig på nåt sätt att... att bete sig på det här sättet är det enda sätt de kan höras ordentligt på (Johan, intervju 2:5)

I citatet konstrueras arbetarklassen som en svag grupp i utbildningssystemet, då de inte har tillgång till de koder som premieras. Istället ekvivaleras arbetarklassbakgrund med ”utåtagerande beteende”, vilket i sin tur artikuleras som något eleven förlorar på. Vid sidan av olika missgynnande beteenden framhålls även språket som en klassmarkör för vilken skolan bör kompensera. Ett representativt citat som visar på detta är när informanten Erik resonerar enligt följande:

Alltså rent konkret tänker jag att jag var på ett yrkesgymnasium till exempel och bara såna... jag vet inte det kanske är lite tråkigt att säga kanske men typ **svordomar och sånt alltså sådana saker är ju en väldigt tydlig klassmarkör** egentligen (Erik, intervju 4:4)

Trots att klass inom både den kompensatoriska och den bekräftande diskursen konstrueras som tillgång till eller avsaknad av olika former av kapital skiljer de sig åt i sin syn på huruvida den ojämlika tillgången till kapital är att betrakta som något skolan och läraren ska motverka eller inte. Flera av de utsagor som bidrar till att konstruera den bekräftande diskursen, för vilken vi kommer redogöra i nästa avsnitt, ger uttryck för att klasskillnader i huvudsak har sin grund i att olika kapital värderas olika. På det följer, inom den bekräftande diskursen, slutsatsen att läraren inte bör bidra till upp- eller nedvärderandet av olika former av kapitalinnehav, kunskaper och referenser. I en diskussion mellan två

informerar ges uttryck för hur man inom den kompensatoriska diskursen tar avstånd från idén om att klass är en fråga om värderingar:

Jo men absolut det finns ju värderingar men olika jobb... men eh... **Men jag säger inte att det är finare att vara en doktor än att vara en glasmästare, men... det är ju definitivt mer gynnsamt att tjäna hundratusen i månaden än att tjäna tjugo tusen i månaden.** Det kan vi ju alla skriva under på och det är ju en ojämlikhet däremellan och på det sättet tänker jag att man bör jobba i skolan, så att alla... alltså mot ekonomisk jämlikhet eller att alla har... (Gustav, intervju 5:10)

I samtalet mellan informanterna framträder tydlig antagonism i hur jämlik undervisning konstrueras. Citatet ovan betraktas som ett representativt citat för de olika diskursernas konstruktion av klass. I den kompensatoriska diskursen framhålls de ekonomiska betingelser som skiljer olika sociala grupper och yrkesgrupper från varandra som viktiga, medan man inom den bekräftande diskursen tar avstånd från att värdera yrken. Således konstrueras klass inom den kompensatoriska diskursen som i huvudsak skillnader i materiella tillgångar.

Informanterna ombads utifrån ett antal exempel resonera kring hur jämlik undervisning kan bedrivas i klassrummet. Ett av dessa exempel var att informanterna fick resonera om hur de ställer sig till diskussionen om införande av en litteraturkanon i svenskundervisningen. Informanten Johan menar att en litteraturkanon kan ha en kompensatorisk och jämlikhetsfrämjande funktion, varför kanon kan knytas till den kompensatoriska diskursen:

En av de stora manifestationerna av klass i skolan, det är väl just det här med att... elevens reflekterande förmåga [...] familjer med akademisk bakgrund pratar ju mycket mer reflekterande om saker. Och det är ju något som man definitivt märker i klassrummet och som läsning kan hjälpa till att råda bot på [...] **de med akademisk bakgrund läser mer avancerade och mer reflekterande böcker, så därför tänker jag att en gemensam kanon kan vara ett sätt att tackla det problemet** (Johan, intervju 2:20)

I citatet konstrueras elever med akademisk bakgrund som mer reflekterande och avancerade. Den jämlika undervisningens syfte blir följaktligen att kompensera elever som inte besitter denna reflekterande förmåga. Ett liknande resonemang förs av informanten Fredrik i en annan intervju, där tecknet ”klassiker” knyts till ”utjämnande”. Denna ekvivalens kan också betraktas som en del av den kompensatoriska diskursens syn på hur jämlik undervisning bör bedrivas, vilken kännetecknas av att tillgängliggöra kultur som vissa elever inte har tillgång till hemifrån:

Ja just för att de som har kulturen hemifrån alltså de kommer läsa klassikerna ändå, de kommer få klassikerna till sig. **Och då för att utjämna så att det inte**

**fortsätter vara en kultur som är ouppnåelig för en del av samhället... sen får de väl göra vad de vill med det** (Fredrik, intervju 4:19)

Resonemangen ovan kan kopplas till en perennialistisk utbildningsfilosofi, inom vilken överförande av ett nationellt kulturarv och kanon framhålls som ett viktigt mål för undervisningen (Molin 2006:13-14).

Något som skiljer den kompensatoriska diskursens konstruktion av jämlik undervisning från den bekräftande diskursens konstruktion av jämlik undervisning är dess syn på valfrihet och individ- och gruppanpassning. Inom den kompensatoriska diskursen konstrueras valfrihet som någonting som endast gynnar de elever som har med sig ”verktygen hemifrån”:

Och... om man har in för mycket valfrihet i utbildningen, då är det man kommer komma tillbaka till att **dom som får med sig verktygen hemifrån för att finna kunskapen, dom kommer veta om vad dom ska välja** eller dom kommer få råden eller bli puffade i rätt riktning. Medan dom som inte har det kommer... eh, att känna sig själv underlägsen **kommer ju att välja alternativ som bara förstärker den underlägsenheten i längden** (Johan, intervju 2:24)

Att elever med lägre kapitalinnehav har svårare att göra skolframgångar i ett progressivistiskt klassrum präglad av valfrihet och eget arbete understöds av bland andra Broady och Bernstein i resonemanget om den dolda läroplanen (Broady 2007). Medan skolans dolda läroplan blir synlig för elever med ett större kapitalinnehav blir den för andra dold i och med den progressiva pedagogiken (Broady 2007:79-83).

I fråga om huruvida undervisningen bör anpassas efter elevernas klassbakgrund råder delade uppfattningar möjliga att knyta till respektive diskurs om jämlikhet. Den kompensatoriska diskursen om jämlikhet konstruerar grupp- och individanpassning som riskfyllt, då grupp- och individanpassad undervisning utifrån elevgruppernas klasstillhörighet riskerar att reproducera klasskillnader istället för att utmana dem. Ett citat som artikulerar denna syn på grupp- och individanpassning är följande:

Det blir ju lätt ett övermäktigt arbete att man då tar sig företräde att artikulera vad du undermedvetet behöver. Men det är jag som säger åt dig vad du behöver liksom... **Så då blir det ju egentligen bara att man reproducerar samma sak igen** (Magnus, intervju 1:6)

Magnus utsaga uttrycker att det kan vara problematiskt att som lärare ta på sig ansvaret för att beakta elevernas intressen och erfarenheter och anpassa undervisningen därefter, eftersom det innebär en risk för att klassförhållanden reproduceras och cementeras. Utsagan föranleder en diskussion mellan informanterna, där motsättningarna mellan de två diskursiva konstruktionerna av jämlikhet framträder. Medan några av informanterna anser

det nödvändigt att som lärare anpassa språket man använder efter vilken klass man undervisar menar informanten Magnus att även detta kan bli problematiskt:

[...] de tänkte kanske att nu ändrar jag bara språkligt form på det här, de tänker sig att innehållet blir detsamma i de olika klasserna, **men att den språkliga klädnaden liksom hänger med med innehållet också så att man medvetet eller omedvetet fördummade lite liksom att när man gick till den mindre skolvana klassen** (Magnus, intervju 1:10)

Genom att individanpassa och försöka ta hänsyn till elevernas erfarenheter genom att exempelvis bekräfta deras språkbruk menar informanten att undervisningen kan bli ”fördummande” och ”reproducerande”, då undervisningen innehåller risker att förenklas om språket på vilket innehållet förmedlas anpassas till elevernas språkbruk.

Genom att undersöka med hjälp av vilka tecken den flytande signifikanten jämlikhet konstrueras har två olika diskurser om jämlikhet identifierats. I detta avsnitt har vi redogjort för en av diskurserna, som vi valt att benämna som den kompensatoriska diskursen. Av analysen framgår att inom den kompensatoriska diskursen om jämlikhet konstrueras jämlikhet som ett mål som uppnås efter genomgången utbildning. Målet konstrueras i sin tur som det faktum att alla elever besitter samma kunskaper och referenser. Undervisningens syfte konstrueras som kompenserandet för den mellan elever ojämlika fördelningen av tillgångar orsakade av klasstillhörighet. För att nå detta mål framhålls vikten av en essentialistisk och till viss del perennialistisk didaktik, bland annat i form av läsning av klassisk litteratur och låg grad av valfrihet och anpassning.

## 5.2 Den bekräftande diskursen om jämlikhet

I detta avsnitt presenteras och analyseras citat som är representativa för den bekräftande diskursen om jämlikhet. Till skillnad från den kompensatoriska diskursen, som fått sin benämning utifrån att informanterna själva knyter tecknet kompensation till jämlikhet, knyter inte informanterna det specifika begreppet bekräftande till jämlikhet inom denna diskurs. Att benämna diskursen som bekräftande motiveras med att jämlikhet inom denna diskurs konstrueras som ett tillstånd i klassrummet inom vilket alla elever blir sedda och bekräftade i form av att deras intressen och erfarenheter tas tillvara. Ett representativt utdrag ur ett samtal som reflekterar hur jämlikhet konstrueras som bekräftande är följande, då informanterna ombeds diskutera vad de avser med jämlikhet:

Jag tänker att jämlikhet är som en utökad version av jämställdhet. **Alltså det ska vara likhet mellan alla människor** snarare än mellan könen som jämställdhet syftar till. **Och då främst beroende på eller grundat i de här etnicitet, klass, kön, religion...** ja det spannet (Emma, intervju 3:10)

I citatet artikuleras jämlikhet i relation till jämställdhet. Jämlikhet konstrueras som likhet mellan alla människor. Utsagan konstruerar jämlikhet som ett tillstånd av likhet mellan alla individer, oavsett etnicitet, klass, kön och religion. En annan informant utvecklar Emmas resonemang genom att tillägga följande:

Jag skulle säga att man först och främst **är medveten om att ojämlikheter finns**. Att man försöker sträva efter det, och då måste man erkänna att det inte är jämlikt överallt och speciellt inte i ett klassrum [...] **och alla de här diskrimineringsgrunderna**, var man liksom hamnar och vad man kryssar i för boxar där (Cecilia, intervju 3:10)

Ojämlikhet artikuleras i utsagan av informanten Cecilia som något som grundar sig i vad som benämns som ”diskrimineringsgrunder”. Jämlikhet konstrueras som något som kan uppnås i klassrummet, förutsatt att läraren försöker sträva efter det. Dessa utsagor bidrar också till konstruktionen av klass, som i uttalandena ekvivaleras med tecknen etnicitet, kön och religion. Medan klass inom den kompensatoriska diskursen snarare artikuleras som en grundläggande materiell skillnad orsakad av ojämlikt fördelat kapitalinnehav konstrueras klass inom den bekräftande diskursen som ekvivalent med identitetsmarkörer av icke-materiell karaktär, vilket synliggörs i exempelvis följande citat:

Jag tänker att det skulle vara bra om man typ skulle ta hänsyn till alla de här aspekterna... **klass, kön, etnicitet** så... (Anna intervju 1:12)

Således artikuleras jämlikhet som strävan efter att vara medveten om dessa olikheter och diskrimineringsgrunder, med syfte att motverka dem genom att tillskriva alla människor lika stort värde. Genomgående i intervjuerna konstrueras jämlikhet som det faktum att alla människor är lika mycket värda. Detta blir synligt exempelvis i följande citat:

**Att vi alla är lika, att vi alla har samma värde...** ingen är mer eller mindre värd. Och att alla ska få sin röst hörd och så [...] **man utgår väl från att alla är vi lika och alla har vi samma värde, att man bemöter alla därefter...** men att man kanske behöver mera... att vissa kanske har andra behov än vad andra har... hänger du med? **Att man då får anpassa sig, så att det ska funka liksom... det är så jag tänker** (Marianne, intervju 2:8-9)

I utsagan artikuleras jämlikhet som ”att vi alla är lika” och att ”vi alla har samma värde”. Det artikuleras i sin tur som möjligheten att få sin röst hörd och sina behov tillgodosedda. Konstruktionen av jämlikhet innefattar även ett slags bemötande av läraren, i den mening att läraren först måste utgå från att alla har samma värde och sedan agera därefter. Genom att jämlikhet konstrueras som alla individers lika värde skiljer sig den bekräftande diskursen från den kompensatoriska diskursen, inom vilken jämlikhet istället konstrueras som strävan efter att alla individer ska inneha samma kunskaper efter genomgången utbildning.



Jämlikhet konstrueras inom den bekräftande diskursen som ett tillstånd i klassrummet snarare än ett mål.

Inom den bekräftande diskursen konstrueras alltså jämlikhet som ett tillstånd i klassrummet inom vilket alla individer tillmäts samma värde. Klass ekvivaleras i sin tur inom denna diskurs med exempelvis kön och etnicitet, vilket liksom klass artikuleras som faktorer som kan föranleda ojämlikhet och diskriminering. Trots att tillgångar i form av såväl symboliskt som ekonomiskt kapital artikuleras även inom den bekräftande diskursen är det inte lika framträdande som i den kompensatoriska diskursens artikulering av klass. Skillnaden mellan de två diskursernas konstruktion av klass blir bland annat synlig i ett stycke där informanterna resonerar om huruvida det är viktigt att skolan som institution fungerar som möjliggörare av klassresor och social mobilitet. En informant svarar då:

För jag tänker att om målet är en klassresa **då värderar vi ju** [...] och då är det ju inte så att en rörmokare **är lika mycket värd** som en läkare (Kerstin, intervju 3:9)

Även i detta citat knyts ”värde” till jämlikhet, då informanten menar att man inte bör värdera olika yrken. Detta skiljer sig från exempelvis citatet presenterat i föregående avsnitt, då informanten Gustav (intervju 5:10) tillskrev den ekonomiska aspekten av olika yrken stort värde och därmed tog avstånd från ståndpunkten att det skulle vara problematiskt att som lärare uppmuntra klassresor. Detta visar på en signifikant skillnad i hur klass och jämlikhet konstrueras inom de olika diskurserna i diskussionen om hur lärare bör förhålla sig till detta i sin undervisning. En liknande konstruktion, möjlig att placera inom den bekräftande diskursen, synliggörs i följande citat där informanten resonerar om huruvida lärare bör arbeta för elevers sociala mobilitet:

Men då blir det ju också någon form av **värdering i vissa yrken tycker jag**. Nu när jag tänker... jag tänker lite att man säger till nån såhär att okej du vill göra något praktiskt, då kommer du inte lyckas... (Nils, intervju 5:10)

Av utsagan framgår att strävan efter att möjliggöra klassresor innebär ”någon form av värdering av vissa yrken”, vilket informanten framhåller som problematiskt. En annan informant ger uttryck för en liknande inställning till hur lärare bör förhålla sig till elevers sociala mobilitet genom att påstå att det kan vara problematiskt att som lärare försöka bekämpa klasskillnader genom att försöka möjliggöra klassresor, då detta implicerar en värdering av olika yrken:

Men jag tänker också som du säger att det såhär [...] **kanske att det är en värderingsfråga... Ska vi som lärare bekämpa det här** eller ska vi bara veta om att det finns... (Alexander, intervju 5:9)

I citaten ovan framträder tecken som ”värdering”, ”värderingsfråga” och ”värdera”. Dessa bidrar till en konstruktion av klass och jämlikhet som starkt skiljer sig från den kompensatoriska diskursens konstruktion av detsamma, inom vilken jämlikhet istället konstrueras som kompensation för bristen på tillgångar som skulle kunna möjliggöra klassresor. Inom den bekräftande diskursen betraktas detta som problematiskt då ett sådant agerande implicerar en värdering av olika yrken och livsstilar.

Ett citat som visar på skillnaderna i hur man inom de olika diskurserna artikulerar att jämlik undervisning bör bedrivas är följande, där en informant menar att klasskillnader kan ta sig uttryck i språkliga skillnader. Denna artikulering av klasskillnader är synlig även inom den kompensatoriska diskursen, men en signifikant skillnad är hur bemötandet av detta faktum artikuleras. Informanten säger:

Men att det då handlar om att liksom... **att folk från olika klassförhållanden typ eh... har ett annat ordförråd** och såna där grejer och sånt är till och med viktigt att tänka på för att liksom... **man ska inte känna sig utanför liksom. Exkluderad på nåt sätt, att man sticker ut typ...** (Anders, intervju 6:6)

Citatet är representativt för hur den bekräftande diskursen konstruerar jämlik undervisning. Informanten menar att det är viktigt att tänka på att eleverna inte ska känna sig exkluderade eller som att de sticker ut på grund av hur de talar, eftersom detta skulle kunna leda till känslan av utanförskap. Bernstein (2003:21) menar att utbildningssystemet är präglad av ett slags medelklasspråk, vilket gör det svårare för elever från andra sociala bakgrunder att nå skolframgångar då de inte besitter de språkliga koder som premieras. Inom den bekräftande diskursen blir lösningen på detta faktum att inkludera och bekräfta samtliga elevers språkbruk, snarare än att försöka kompensera de elever vars symboliska tillgångar inte är tillräckliga. Medelklasspråket som präglar utbildningssystemet konstrueras som en norm genom att informanten säger att de som besitter ”ett annat ordförråd” riskerar att ”känna sig utanför”, varpå följden blir att lärare bör bemöta detta med ett normkritiskt och inkluderande förhållningssätt. Informanten Anders utvecklar detta resonemang i följande citat:

[...] det jag kom på är väl liksom i huvudet, det var väl **den här normkritiska aspekten** som man behöver ha med att vara medveten om såna här grejer och formulera... (Anders, intervju 6:6)

I utsagan ekvivaleras jämlikhet med normkritik, genom att informanten säger att jämlikhet är ”den här normkritiska aspekten”. Normkritik kan ur ett didaktiskt perspektiv kopplas samman med rekonstruktivismen som utbildningsfilosofi, inom vilken ett kritiskt förhållningssätt till den förgivettagna kunskapen framhålls som viktig (Molin 2006:13-14).

En liknande artikulering av hur lärare bör förhålla sig till detta faktum återfinns i följande citat:

Men jag tror också [...] just det här med att vara medveten och kanske just att **man måste anpassa sig som lärare** efter den situationen. Att alla inte har samma förutsättningar. Eh... med stöd hemifrån **och just språket** och allt liknande... man måste nog försöka hitta på som det där... som en lösning för att kringgå det... (Louise, intervju 6:8)

I citatet konstrueras jämlik undervisning som att läraren bör anpassa sin undervisning till eleven eller elevgruppen. Informanten menar att läraren måste anpassa sig då alla elever har olika förutsättningar, exempelvis i form av språk och stöd hemifrån. Just anpassning artikuleras vid ett antal tillfällen i intervjuerna som en del av den jämlika undervisningen och kan således betraktas som ett tecken som knyts till den bekräftande diskursen. Ett representativt citat där tecknet anpassning knyts till jämlikhet är följande, då informanten John resonerar om hur man som lärare bör agera om man ska hålla samma lektion i två olika klasser präglade av olika klassbakgrunder:

**Att man anpassar stoffet lite...** kanske mer såhär att **hitta deras intresse** och för att man ska få igång dem lite snabbare... **jag tänker typ att fordonselever inte skulle fatta det om idéinnovation...** än bilen... **att de har intresset där** (John, intervju 4:6)

I citatet menar informanten att man bör anpassa stoffet efter den klass man ska undervisa. Jämlikhet konstrueras således som anpassning utifrån elevgruppens intressen och kunskapsnivå, då informanten i utsagan säger att ”fordonselever inte skulle fatta det om idéinnovation”, varför man istället borde prata om bilen eftersom ”att de har intresset där”. Ett liknande resonemang om anpassning av undervisningens innehåll förs av en annan informant:

Jag tror att om det är liksom olika grupper med olika typer av klassbakgrund då **tänker jag mycket på vad jag tar upp för stoff och vad man antar att eleverna känner till** (Cecilia, intervju 3:15)

Detta skiljer sig från hur man inom den kompensatoriska diskursen konstruerar jämlikhet, då den kompensatoriska diskursen är nära anknuten till den essentialistiska och perennialistiska utbildningsfilosofin. I utsagan ovan, som är ett tydligt exempel på hur jämlikhet konstrueras i den bekräftande diskursen, menar informanten att valet av undervisningsstoff bör utgå från ”vad man antar eleverna känner till”. Således står den bekräftande diskursen om jämlikhet närmre en progressivistisk utbildningsfilosofi, präglad av stort elevfokus och individanpassning (Broady 2007:29). Andra artikuleringar av jämlik undervisning som kan relateras till progressivismen är följande:

[...] kanske att få eleverna att **känna att mitt intresse spelar roll även i skolan**, låt säga att man spelar... Tv-spel som heter Battlefield som handlar om första världskriget. Nämen titta då på nåt sånt där gameplay på historieundervisningen **då så känner den eleven sig kanske inkluderad just under den lektionen** (Emma, intervju 3:21)

I utsagan knyts jämlik undervisning till att få eleverna att känna att deras intressen spelar roll även i skolan, eftersom detta förväntas bidra till känslan av inkludering. Ett liknande resonemang förs i en annan intervju, då informanten Louise framhåller vikten av att anpassa undervisningen efter elevernas intressen:

Men jag tänker om man har en klass som är **jätteintresserad av fotboll så kan man välja en fotbollsbok** eller är det nån som gillar ridning så är det en ridningsbok, alltså sådär... Försöker **fånga upp** på det sättet och jag tror där går det definitivt att göra justeringar (Louise, intervju 6:22)

Jämlik undervisning knyts i detta citat till ”intresse” och ”att fånga upp”. Det handlar inte om att kompensera för eventuella kunskapsluckor orsakade av brist på kulturellt kapital. Istället artikuleras jämlik undervisning som att bekräfta att elevens intressen och kunskap har en plats i skolan och undervisningen, bland annat genom att välja en fotbollsbok till en klass som är intresserad av just fotboll. På så sätt bekräftas elevernas intressen. Samma sak artikuleras i följande citat, där en informant resonerar om användandet av populärkultur i undervisningen:

Jag tror vi måste **utgå från deras intressen** eller så, hur ska de annars kunna lära sig någonting eller så... (Fredrik, intervju 4:14)

En annan informant uttrycker en liknande inställning till populärkultur i en annan intervju. I citatet knyts populärkultur till det tidigare nämnda ”intresse”, vilket är signifikant för den bekräftande diskursen om jämlikhet:

Alltså det är väldigt bra med populärkultur, just för att det är någonting som **många är intresserade av**, och då blir det också mer **glädjefyllt och kanske också meningsfullt** (Jenny, intervju 2:22)

I diskussionen om införandet av en litteraturkanon blir de antagonistiska artikuleringarna av jämlikhet synliga. Medan man inom den kompensatoriska diskursen konstruerar ett kanon innehållande klassisk litteratur som ett sätt på vilket jämlikhet kan nås konstrueras det inom den bekräftande diskursen som just en manifestation av ojämlikhet. Ett representativt citat som reflekterar synen på en litteraturkanon som en manifestation för ojämlikhet är följande:

Där tror jag också att man kan hamna i en fälla i att man liksom befäster det nästan, att man säger att såhär är det och det har alltid varit såhär, och så tar jag upp det och säger att nu ska vi fortsätta med det liksom [...] jag förstår ju den

här diskussionen, **men jag tror att man kan vända på det och att man ska ifrågasätta...** därför tror jag att det är viktigt att man visar liksom litteratur från andra delar av världen (Cecilia, intervju 3:18)

I citatet, som är en del av en diskussion om litteraturkanon, menar informanten att en litteraturkanon riskerar att befästa föreställningar om vad som är bra och dålig litteratur. Informanten menar istället att man borde ifrågasätta dessa föreställningar i sin undervisning. En liknande kritik mot en litteraturkanon återfinns i följande citat:

Kanon har ju jättemycket problematik för att det är **ju valt av nån slags kulturell elit** som liksom redan från början har definierat vad som är bra kultur och vad som är dålig kultur. Och den bra kulturen är ju nästans inom den medelklass eller övre medelklasskretsarna, det är väl vad som klassas som bra kultur. Är det finkultur då eller vad man ska säga [...] **för de klassiska verk som vi har nu är ju väldigt homogena eh utifrån ett såhär etnoperspektiv och klassperspektiv... så då tror jag det är lite farligt med kanon** (Viktoria, intervju 1:13)

Dessa utsagor kan relateras till den tidigare diskussionen om normkritik, då jämlik undervisning konstrueras som undervisning präglad av problematisering av det språk, den litteratur och de kunskaper som betraktas som norm. Detta kan i sin tur relateras till den rekonstruktivistiska utbildningsfilosofin, inom vilken ifrågasättande av utbildningssystemets kunskapsreproduktion är en viktig del (Molin 2006:13-14).

Det sista tecknet som är möjligt att knyta till den bekräftande diskursens konstruktion av jämlik undervisning är valfrihet. Vid flera tillfällen i intervjuerna framhålls elevernas valfrihet som ett sätt på vilket jämlikhet kan främjas. Ett representativt exempel på detta är följande citat:

Men typ om du är svensklärare, om du ska be dem läsa böcker... att du då kanske väljer ut att här är tre olika böcker med typ samma nivå men såhär **ni får välja själva**, då blir det mycket enklare för dem att bara vaah den där såg kul ut (Viktoria, intervju 1:15)

I citatet artikuleras valfrihet som ett sätt på vilket eleverna kan känna sig motiverade och inspirerade. I ett annat citat knyts valfrihet till tecknet ”demokrati”:

Det som jag nämnde först av allt på allra första frågan var ju att skolans syfte är att såhär fostra demokratiska medborgare och i demokratin så finns det ju någon form av valfrihet, och **på det sättet borde vi ju ställa oss för att eleverna får välja** (Elin, intervju 6:28)

Valfrihet inom undervisning är nära knutet till den progressiva pedagogiken (Molin 2006:13-14). Valfrihet som en drivkraft för eleverna, som i sin tur kan generera en jämlik undervisning och utbildning, artikuleras i flera citat. Bland annat i detta samtal mellan informanterna Astrid och Anders:

Astrid: Jag och att eleverna känner sig mer eh motiverade och intresserade och de får **påverka sin egen utbildning och vara med och liksom ah... göra val** [...] att de får vara med och skapa liksom moment för att uppfylla... alltså styra... men absolut att det ska finnas möjlighet för eleverna att vara med och påverka och göra val...

Anders: Ja det kan ju också ta bort eh fördomar från lärare om eleverna får vara med och bestämma saker och ting. Enkla saker som vad de vill läsa till exempel eller till och med undervisningsformen [...] och såna grejer. **Om man liksom bara kör sitt eget race som en auktoritär lärare liksom så kommer de kanske... det kanske inte är vad de är anpassade för eller vad de vill...**  
(Astrid & Anders, intervju 6:28)

I citaten konstrueras jämlik undervisning som undervisning präglad av stort elevinflytande. Detta ställs i kontrast till undervisning styrd av en auktoritär lärare, vilket påvisar en av skillnaderna mellan den kompensatoriska och den bekräftande diskursens konstruktion av jämlik undervisning. Även i detta citat syns progressiva idéer, då informanten menar att en auktoritär lärare "kanske inte är vad de är anpassade för eller vad de vill", således sätts elevens intressen i centrum för undervisningens utformning.

I detta avsnitt har vi redogjort för den diskurs vi valt att benämna som den bekräftande diskursen. Av analysen framgår att den står i ett antagonistiskt förhållande till den kompensatoriska diskursen om jämlikhet, då jämlikhet konstrueras som ett tillstånd i klassrummet präglad av inkludering av alla elever oavsett bakgrund. Även den diskursiva konstruktionen av klass skiljer sig åt mellan diskurserna, då klass inom den bekräftande diskursen inte i huvudsak konstrueras i termer av ekonomiska och symboliska tillgångar utan snarare som en identitet som tillskrivs visst värde. Jämlik undervisning artikuleras inom den bekräftande diskursen som kännetecknad av valfrihet, anpassning och hänsynstagande till elevernas intressen.

### 5.3 Slutsats

I detta avsnitt avser vi sammanfatta studiens resultat. Studiens syfte är att utifrån en diskursanalytisk ansats urskilja diskurser om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning, med syfte att identifiera den diskursiva konstruktionen av dessa begrepp i samtal mellan lärarstudenter. Den socialkonstruktionistiska utgångspunkt på vilken studien vilar innebär att den sociala verkligheten betraktas som kontingent och i ständig omförhandling (Burr 1995:2). Således finns ingen objektiv verklighet och inte heller innehar ord och begrepp någon objektiv betydelse. Istället skapas betydelse och mening i form av gemensamma sanningar genom social interaktion, varpå språket inom diskursanalysen har särskild betydelse (Burr 1995:3-4). Av forskningsgenomgången presenterad i kapitel två framgår att begreppet jämlikhet är förhållandevis odefinierat.

Utifrån en diskursanalytisk förståelse av detta innebär det att det inte finns någon hegemonisk diskurs som kunnat tillsluta tecknets betydelse, varför det är öppet för tillskrivning av olika betydelser. Detta faktum har framträtt i analysen av det empiriska materialet, där två antagonistiska artikuleringar av jämlikhet framträtt. Dessa har vi valt att benämna som den kompensatoriska diskursen respektive den bekräftande diskursen. Studiens syfte är även att identifiera hur klassbegreppet konstrueras diskursivt, men vid genomläsning och analys av det empiriska materialet har det blivit tydligt att den diskursiva konstruktionen av klass är underordnad den diskursiva konstruktionen av jämlikhet, varför vi valt att i huvudsak identifiera och analysera två antagonistiska diskurser om jämlikhet. Vi har valt att sammanställa diskursernas kännetecken i en tabell, vilken tydliggör skillnaderna i hur jämlikhet, klass och jämlik undervisning konstrueras inom respektive diskurs.

Tabell 1: Sammanställning av diskursernas kännetecken

	<b>Kompensatorisk diskurs</b>	<b>Bekräftande diskurs</b>
<b>Syn på jämlikhet</b>	<i>Ett mål i framtiden, att en för samhället gemensam kunskapsbas uppnås, jämlikhet i individers/ grupper kapitalinnehav</i>	<i>Ett tillstånd i klassrummet, inkludering, normkritik, allas lika värde</i>
<b>Syn på klass</b>	<i>Klass som tillgång till kapital</i>	<i>Klass som identitetsmarkör, klass som tillgång till kapital</i>
<b>Undervisningens utformning</b>	<i>Kompensera för kunskapsluckor, låg grad av valfrihet, läsa klassisk litteratur</i>	<i>Bekräfta individen, utgå från intresse, elevens valfrihet i centrum</i>
<b>Utbildningsfilosofi</b>	<i>Essentialism, utgångspunkt i ämnet, perennialism, förmedlandet av kulturarv</i>	<i>Progressivism, rekonstruktivism, utgångspunkt i individen, normkritiskt förhållningssätt</i>

Inom både den kompensatoriska och den bekräftande diskursen artikuleras jämlikhet som någonting eftersträvansvärt, även om jämlikhet konstrueras på olika sätt. Klass konstrueras inom båda diskurser utifrån såväl ekonomiska som kulturella dimensioner, men inom den bekräftande diskursen konstrueras klass även som en identitetsmarkör i likhet med kön, etnicitet och religionstillhörighet. I huvudsak skiljer sig diskurserna åt beträffande hur lärarens bemötande av klasskillnader artikuleras. Medan undervisningen inom den

kompensatoriska diskursen kan relateras till essentialismen och perennialismen, kan den inom den bekräftande diskursen relateras till progressivism och rekonstruktivism. Inom den kompensatoriska diskursen blir undervisning jämlik då klasskillnader bemöts genom att individer med lägre kapitalinnehav kompenseras. Inom den bekräftande diskursen blir jämlik undervisning sådan undervisning som bekräftar och uppvärderar kapitalinnehav relaterade till arbetarklassen. Istället för att elever från arbetarklassen ska kompenseras för det kapital de inte besitter ska deras livsstilar och intressen uppvärderas, i syfte att kritisera vad som artikuleras som den rådande medelklassnormen.

Nödväntigt att poängtera är emellertid att dessa diskurser i verkligheten inte uppträder i sin rena form. Dessa har förvisso genererats genom noggrann läsning och analys av det empiriska materialet, men det innebär inte att det bör tolkas som att man i rollen som lärare förkroppsligar en av diskurserna eller har möjlighet att aktivt välja vilken diskursiv konstruktion av jämlikhet som passar ens uppfattningar. Då diskursanalys som metod har primärt fokus på hur betydelse konstrueras språkligt i interaktion är det värt att poängtera att det är just genom analys av hur olika tecken knyts till varandra som de två diskurserna genererats. Det innebär att en och samma informant kan ha givit uttryck för konstruktioner som återfinns i både den kompensatoriska och den bekräftande diskursen. Informanterna vars citat presenteras i analyskapitlet bör således inte betraktas som representanter för den ena eller andra diskursen, istället bör deras utsagor förstås som en del av den interaktion som bidrar till att konstruera begreppens betydelse.

En för studien central utgångspunkt är att diskursiva konstruktioner får betydelse för individers uppfattning om verkligheten och därmed deras sätt att agera (Burr 1995:2-4). I samtalen mellan lärarstudenterna har ett antal föreställningar och konstruktioner om hur jämlik undervisning bör utformas framträtt, vilka reflekterar uppfattningar om hur lärare bör agera. Dessa har i sin tur varit möjliga att knyta till respektive diskurs. Denna föreställda undervisningspraktik kan analyseras med hjälp av det teoretiska ramverk som förklarar social reproduktion i utbildningssystemet.

Utifrån teorin om den dolda läroplanen förstås den progressiva pedagogiken som en orsak till att elever med arbetarklassbakgrund har svårare att nå skolframgångar, då de koder och beteenden som premieras av utbildningssystemet blir dolda för de individer som inte redan besitter dessa (Broady 2007:83). Den bekräftande diskurs vi identifierat i samtalen mellan lärarstudenter kännetecknas av en progressiv syn på hur jämlik undervisning bör bedrivas, vilket utifrån teorin om den dolda läroplanen borde innebära att denna diskursiva konstruktion av jämlikhet riskerar att leda till social reproduktion. Man



kan således argumentera för att den kompensatoriska diskursen är att betrakta som den som i störst utsträckning möjliggör social mobilitet och motverkar reproduktion. Vi har emellertid identifierat att den bekräftande diskursen även kännetecknas av rekonstruktivism, då normkritik och kritik av utbildningssystemets kunskapsreproduktion lyfts fram som viktiga delar av en jämlik undervisning. Detta kan förstås motverka den cementering av klasskillnader som den progressiva pedagogiken riskerar att göra sig skyldig till. Det är endast till denna grad dessa teorier kan begripliggöra de två diskurser som identifierats i materialet. Det är emellertid rimligt att föreställa sig att den undervisningspraktik som går i linje med den kompensatoriska diskursens konstruktion av jämlikhet har större möjligheter att motverka materiellt betingade klasskillnader. Som en informant påpekade innehar alla människor ett värde i egenskap av just människor, men som en annan informant framhöll är att förbise det faktum att olika yrken genererar olika mängd ekonomiskt kapital problematiskt om utjämnande av klasskillnader eftersträvas. För att kunna hävda att den ena eller andra diskursen möjliggör respektive begränsar social mobilitet och reproduktion skulle studien behöva kompletteras med mer omfattande data. Analysen av det material som genererats för denna studie har dock bidragit med dekonstruktion av begreppet jämlikhet, om vilket innebär att det konstateras att det råder skilda uppfattningar. I relation till jämlikhetsbegreppet framträder även betydelsen av klass som under diskursiv omförhandling. Dessa är att betrakta som flytande signifikanter, vilka de två antagonistiska diskurserna konkurrerar om att bestämma betydelsen av.

Som beskrivet i inledningskapitlet bidrar den socialkonstruktionistiska ansatsen i kombination med uppsatsens didaktiska prägel till möjligheten att blottlägga hur kunskapsreproduktion sker på universitetsnivå. Då studiens resultat visar att det inte finns någon entydig tillslutning av betydelsen av begreppen klass och jämlikhet är det inte möjligt att påstå att något särskilt perspektiv tillhandahålls studenterna på lärarprogrammet. Istället framgår av materialet att betydelsen av begreppet jämlikhet inte tydligt definierats för studenterna, vilket får antas försvåra deras möjligheter att i framtiden bedriva jämlik undervisning.

## Kapitel 6 Diskussion

I detta kapitel avser vi sammanfatta och diskutera studiens resultat i förhållande till tidigare forskning, teori och metod. Genomgående förs en kritisk reflexiv diskussion om studiens tillvägagångssätt, resultat och slutsatser. Avslutningsvis diskuteras implikationer för vidare forskning.

### 6.1 Sammanfattning

Denna studie utgår från två utgångspunkter. Den första är att utbildningssystemet tenderar att reproducera klasskillnader och ojämlikhet. Den andra är att våra föreställningar om begreppen klass och jämlikhet får betydelse för hur vi agerar i förhållande till detta. Studien har således en socialkonstruktionistisk ansats, varför diskursanalys använts som såväl teori som metod. Det teoretiska ramverket har kompletterats med teorier om social reproduktion i utbildningssystemet samt teoretiska begrepp hämtade ur läroplansteorin. Mot bakgrund av detta har studiens syfte och frågeställningar konstruerats. Studien syftar till att urskilja vilka diskurser om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning som artikuleras i samtal med lärarstudenter. Syftet har besvarats genom analys av hur klass och jämlikhet konstrueras diskursivt. Analysen har mynnat ut i slutsatsen att det i det empiriska materialet, som genererats ur intervjuer med 23 lärarstudenter, är möjligt att finna två antagonistiska diskurser om jämlikhet. Vi har valt att benämna dessa som den kompensatoriska diskursen och den bekräftande diskursen. Den kompensatoriska diskursen kännetecknas av att jämlikhet konstrueras som ett mål mot vilket läraren kan arbeta genom undervisning präglad av stark utgångspunkt i ämneskunskaper och tillgängliggörandet av kulturellt kapital. Den bekräftande diskursen kännetecknas istället av att jämlikhet konstrueras som ett tillstånd i klassrummet. Detta jämlika tillstånd uppnås genom ett inkluderande och normkritiskt förhållningssätt till elever och undervisningsinnehåll. Till respektive diskurs kan olika konstruktioner av klass knytas. Medan den kompensatoriska diskursen artikulerar klass som tillgång till eller brist på kapital, artikuleras klass inom den bekräftande diskursen även som en identitetsmarkör vilken i undervisningspraktiken kan och bör tillmätas värde. Med hänsyn till teorier om social reproduktion blir slutsatsen att den kompensatoriska diskursen är den som i huvudsak kan betraktas som en möjliggörare av social rörlighet, medan den bekräftande i mindre utsträckning kan anses göra detta.

## 6.2 Resultat i relation till tidigare forskning

I detta avsnitt avser vi diskutera relationen mellan studiens resultat och den tidigare forskning presenterad i kapitel två. Vid författandet av kapitlet tidigare forskning ansåg vi det nödvändigt att presentera forskning som bekräftar föreställningen om att utbildningssystemet gör sig skyldigt till reproduktion av klasskillnader och ojämlikhet samt social snedrekrytering. Dessa publikationer fokuserar emellertid inte på hur läraren bidrar till detta mönster, varför de är svårare att relatera till studiens resultat. I detta avsnitt avser vi relatera studiens resultat till forskning om hur jämlikhetsbegreppets betydelse förskjutits diskursivt samt forskning om hur lärares bemötande av elever påverkar elevernas studieframgångar.

Lindblom (2015) och Englund (2005) redogör båda för det faktum att jämlikhets- och likvärdighetsbegreppet är att betrakta som förhållandevis svårdefinierat. Englund (2005) slår dock fast att begreppets innebörd förskjutits, till följd av de policyförändringar som gjorts under åttio- och nittiotalen, vilka främjat en förståelse av begreppet som går i linje med idéer om elevens valfrihet. Att jämlikhetsbegreppet är att betrakta som en flytande signifikant, vars betydelse är öppen för tillskrivning, framgår även av vår analys. Trots att Englund (2005) har analyserat likvärdighetsbegreppet, med slutsatsen att dess innebörd har förskjutits till att förstås i termer av individens valfrihet, är detta att jämföra med resultatet i vår studie. I den bekräftande diskurs vi identifierat artikuleras jämlikhet exempelvis som just valfrihet. Även Beach och Dovemark (2011) konstaterar att valfrihet har fått större betydelse i skolan, vilket betraktas som en följd av den neoliberal diskursens inflytande. Detta betraktas få konsekvenser för lågpresterande elever, på vilkas bekostnad högpresterande elever tenderar att gynnas i skolan (Beach & Dovemark 2011). Vår studie går i linje med detta resultat, men då vår studie inte är en jämförelse av jämlikhetsbegreppets diskursiva konstruktion över tid överensstämmer resultatet framförallt i den bemärkelsen att vi kunnat konstatera att den diskursiva konstruktionen av jämlikhetsbegreppet kan få konsekvenser för elevers möjlighet till social mobilitet. Det faktum att jämlikhetsbegreppet betydelse inte tillslutits och att dess betydelse således är under diskursiv förhandling kan även förstås som problematiskt i sig. Assarsson (2007) diskuterar i avhandlingen *Talet om en skola för alla* den problematik det innebär att ett vedertaget begrepp inte är tydligt definierat. Detta får som konsekvens att lärare får svårt att arbeta mot de mål som skrivs fram i policydokument och läroplaner. I Assarssons (2007) studie framträder uttrycket ”en skola för alla” som odefinierat. I vår studie har

istället jämlikhetsbegreppet undersökts, med slutsatsen att även detta är under diskursiv omförhandling. Det är därför rimligt att anta att arbetet mot en jämlik skola försvåras.

Forskning om hur lärares bemötande av elever påverkar elevers studieresultat är svårjämförbara med vår studies resultat, då vi inte undersökt hur informanternas faktiska bemötande ser ut. Det går således inte att dra några slutsatser om hur den diskursiva konstruktionen av jämlikhet tar sig uttryck i klassrummet. Puaca och Daoud (2011), och även Isling, Poromaa, Holmlund och Hult (2012), menar att lärare tenderar att bemöta elever som inte förkroppsligar det för sammanhanget förväntade skolhabitus på ett sätt som missgynnar elever. Trots att vi inte kan dra några slutsatser om hur informanterna agerar i undervisningsmiljön visar det empiriska materialet att informanterna är medvetna om hur elevers klassbakgrund kan ta sig uttryck i olika önskvärda eller icke önskvärda beteenden, samt att det betraktas som lärarens uppgift att bemöta dessa. Jobér (2015b) menar i *Social klass i skolan* att lärare som i sin undervisning försöker ta hänsyn till elevers skilda klassbakgrunder tenderar att kommunicera med eleverna på ett mycket förenklat sätt, vilket får negativa följder för elevernas kunskapsnivå och framtida möjligheter. Detta kan relateras till den bekräftande diskurs som identifierats i vår analys, eftersom man inom denna diskurs konstruerar jämlikhet i termer av anpassning. Den bekräftande diskurs som identifieras kan även sättas i relation till det resultat Korp (2006) presenterar i avhandlingen *Lika chanser i gymnasiet?*. Korp (2006) menar att den sociala reproduktion skolan gör sig skyldig till bland annat orsakas av det faktum att elever bemöts och behandlas olika beroende på vilket gymnasieprogram de går. Valet av gymnasieprogram är i sin tur ofta sprunget ur klassbakgrund (Korp 2006). Genom att lärarna tar hänsyn till detta och försöker anpassa undervisningen därefter tenderar social klass att reproduceras. Anpassning till elevernas intressen, bakgrund och kunskaper är kännetecknande för den bekräftande diskurs som identifierats i vår analys, varför denna diskurs förstås som mindre av en möjliggörare av social mobilitet än den antagonistiska kompensatoriska diskursen.

Vår studies främsta bidrag till forskningsfältet är att vi kunnat konstatera att det inte finns en tillslutning av betydelsen av jämlikhetsbegreppet. Istället har vi identifierat två antagonistiska diskurser, vilka även innefattar till viss del skilda artikulationer av klass. Detta förväntas kunna få betydelse för hur lärare väljer att bedriva sin undervisningspraktik, och därmed i vilken utsträckning de möjliggör eller begränsar elevers sociala mobilitet och möjlighet till klassresor.

### 6.3 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv

I detta avsnitt diskuteras relationen mellan studiens resultat och de teorier och den metod som använts i studien. Studien utgår från en socialkonstruktionistisk ansats, då Laclaus och Mouffes diskursteori fungerar såväl som teori som metod. Det teoretiska ramverket har kompletterats med teorier om social reproduktion och rörlighet i utbildningsystemet samt teorier som bidrar med förståelse för den didaktiska aspekten av lärares undervisningsval.

Att utgå från en socialkonstruktionistisk ansats har varit såväl en möjliggörare som en begränsare. Diskursteorin har givit oss utrymme att dekonstruera förgivettagna sanningar genom att identifiera med hjälp av vilka tecken jämlikhet och klass konstrueras, samt vad som innesluts respektive utesluts ur respektive diskurs. Utan diskursteorin hade det varit problematiskt att utgå från den för studien grundläggande föreställningen om att lärarstudenters samtal om klass och jämlikhet påverkar den sociala verkligheten. Diskursteorin har även bidragit med konkreta redskap för att analysera materialet.

Det är emellertid på sin plats att kritiskt diskutera diskursteorins relation till studiens resultat. Winther Jørgensen och Phillips (2000:148-149) menar att det är möjligt att kritisera diskursanalytisk forskning mot bakgrund av den verklighetsuppfattning på vilken teorin och metoden följer. De framhåller att det är möjligt att kritisera diskursanalysen med anledning av dess antagande om den sociala verkligheten som kontingent och i ständig förändring, varpå studier av diskursanalytisk karaktär kan betraktas bidra med endast ett av många möjliga resultat (Winther Jørgensen & Phillips 2000:148-149). Diskursanalysen kan även kritiseras mot bakgrund av att man vid diskursanalys inte analyserar individers erfarenheter, handlingar och känslor (Winther Jørgensen & Phillips 2000:148-149). Studien skulle således kunna kritiseras för att inte mynna ut i ett tillräckligt intressant eller giltigt resultat. Detta har emellertid hanterats genom att diskursteorin kompletterats med teorier om reproduktion i utbildningsystemet. På detta sätt har studiens empiriska material analyserats i två steg. Diskursteorin har bidragit med användbara redskap för att identifiera de två diskurserna om jämlikhet och klass, vilka sedan analyserats med hjälp av andra teorier. Detta har tillsammans utmynnat i ett såväl giltigt som användbart resultat.

För att generera det empiriska material som varit mål för analys har gruppintervjuer med 23 lärarstudenter genomförts. Att använda diskursanalys för att analysera intervjuer kan vara problematiskt, då vi som genomfört studien blir en del av intervjusituationen. Således kan vi och de frågor vi ställt betraktas som en del den diskursiva konstruktion som vi sedan ämnat studera. Detta reflexiva förhållande till materialet är dock närvarande även om diskursanalys används för att analysera tryckt material (Terning 2016:166). Studiens

reliabilitet och validitet säkerställs genom formulerandet av ett väl avgränsat syfte, som i sig inte erbjuder till övertolkningar av materialet, tillsammans med ett transparent analyskapitel som tydligt visar på vilka grunder slutsatser dragits.

## 6.4 Implikationer för vidare forskning

Bearbetningen och analysen av det empiriska materialet har väckt frågor som inte går att besvara inom ramen för studiens syfte och omfattning. I detta avsnitt diskuteras implikationer för vidare forskning, vilka väckt vårt intresse under arbetet med studien.

Till att börja med har vi under arbetets gång uppmärksammats på hur närvarande och påtaglig den diskursiva aspekten av den sociala verkligheten är. Vi har, såväl vid intervjutillfällena som vid bearbetningen av det transkriberade materialet, identifierat flera andra flytande signifikanter och subjektpositioner vilka vore intressanta att vid vidare studier analysera. Det är alltså möjligt att ställa andra frågor till samma material och på så sätt generera helt andra resultat. Det vore exempelvis möjligt att undersöka hur läraren konstrueras som subjekt i samtalen mellan lärarstudenterna. Det vore även möjligt att undersöka hur lärarstudenterna i samtal med varandra konstruerar eleverna, exempelvis mot bakgrund av elevernas klasstillhörighet. Detta har till viss del berörts i analysen, men i transkriptionerna av intervjuerna finns material nog för en hel studie till.

Det vore även möjligt att göra det motsatta, det vill säga ställa samma frågor men till ett annat material. Det är exempelvis möjligt att föreställa sig att denna intervjustudie skulle kunna kompletteras med diskursanalytiska studier av policydokument och läroplaner, för att på så sätt underbygga resultatet ytterligare. En studie av sådan karaktär skulle även kunna undersöka huruvida den diskursiva konstruktionen av klass och jämlikhet i förhållande till undervisning förändrats över tid. Av stort intresse vore förstås även att intervjua verksamma lärare med syfte att undersöka den diskursiva konstruktionen av klass och jämlikhet. Då studiens resultat väckt en del frågor om huruvida de diskursiva konstruktioner vi identifierat i materialet påverkar lärarnas undervisningspraktik vore det även intressant att genom observationsstudier i klassrumsmiljö undersöka hur lärare arbetar med klass och jämlikhet.

## Referenslista

- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla – pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss., Malmö Högskola.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2011). Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony?. *Educational Review*, 63(3) s. 313-327.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1977). Pedagogisk och språklig auktoritet. Ingår i Berner, B, Callewaert, S & Silberbrandt, H (red.) *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval ur franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Pulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. Ingår i Halsley, AH (red.) (1997) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Kultursociologiska texter i urval av Donald Broady och Mikael Palme*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Bourdieu, Pierre (1999). Socialt rum och symboliskt rum. Ingår i Bourdieu, P (red.) *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Diadalos AB.
- Broady, Donald (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Ingår i Skeptronhäftet, utg. ILU, Uppsala Universitet.
- Broady, Donald (2007). *Den dolda läroplanen*. Göteborg: Krut.
- Broady, Donald & Palme, Mikael (2002). En social karta över gymnasieskolan i slutet av 1900-talet. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1, s. 1-9.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
- Cederberg, Meta, Hartsmar, Nanny & Lingärde, Sven (2009). *Thematic report: Socioeconomic Disadvantage: Educational Policies that Address Social Inequality*. EPASI, s. 1-19.
- Creswell, John (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- David, Matthew & Sutton, Carole D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005). The discourse on equivalence in Swedish education policy. *Journal of education policy*, 20(1), s. 39-57.
- Englund, Tomas (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1) s. 1.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), s. 210-217.

- Forsberg, Håkan (2015). *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987-2011*. Diss., Uppsala Universitet.
- Gustavsson, Klas (2008). Inledning. Ingår i Laclau, E & Mouffe, C. *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Glänta: Göteborg.
- Isling Poroma, Pär, Holmlund, Kerstin & Hult, Agneta (2012). Om betydelsen av skolhabitus i högstadietrakiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1-2), s. 45-60.
- Jobér, Anna (2012). *Social class in science class*. Diss., Malmö Högskola.
- Jobér, Anna (2015a). Klassen framför allt. *Pedagogiska Magasinet*. Tillgänglig: <http://pedagogiskamagasinet.se/klassen-framfor-allt/> [Hämtad 2017-05-08].
- Jobér, Anna (2015b). *Social klass i skolan: det kompensatoriska uppdraget*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kjær Jensen, Mogens (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss., Malmö Högskola.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Glänta: Göteborg.
- Lindblom, Lars (2015). Snåriga vägar till likvärdighet. *Pedagogiska Magasinet*. Tillgänglig: <http://pedagogiskamagasinet.se/snariga-vagar-till-likvardighet/> [Hämtad 2017-04-05].
- Mickwitz, Larissa (2015). *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Diss., Stockholms Universitet.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Diss., Uppsala Universitet.
- Nylund, Mattias (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Diss., Örebro Universitet.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Puaca, Goran & Daoud, Adel (2011). Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), s. 100-117.
- Sherrard, Carol (1991). Developing discourse analysis. *Journal of general psychology*, 118(2), s. 171-179.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2816](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2816) [Hämtad 2017-04-05]



- Svensson, Allan (2001). Består den sociala snedrekryteringen?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(3), s. 161-172.
- Taylor, Stephanie (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Ingår i Wetherell, M, Taylor, S & Yates, SJ (red.) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage.
- Terning, Maria (2016). *Myter om gymnasieeleven. En diskursteoretisk studie av dominerande subjektspositioner i politiska texter 1990-2009*. Diss., Stockholms Universitet.
- Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsleaf.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åkerstrøm Andersen, Niels (2003). *Discursive analytical strategies: understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.

## Bilagor

### Bilaga 1: Informationsbrev

#### **Information och förfrågan om deltagande i en sociologisk intervjustudie om lärarstudenters uppfattning om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning.**

Vi är två ämneslärarstudenter som denna termin ska skriva en C-uppsats tillsammans i sociologi. Studien vi ska genomföra har som syfte att med hjälp av diskursanalys undersöka hur olika diskurser om klass och jämlikhet i förhållande till undervisning artikuleras i samtal med lärarstudenter. En av de utmaningar framtida lärare kommer möta i skolan är det faktum att elever har olika förutsättningar för att lyckas med sin utbildning, vilket delvis kan bero på deras klassbakgrund. Lärares bemötande av detta är delvis beroende av yttre ramfaktorer men även av dennes personliga föreställningar. Vi anser därför att det är av intresse att undersöka hur lärarstudenter resonerar kring klass och jämlikhet i anknytning till de didaktiska val lärare måste göra i sin undervisning.

För att ett efterlikna ett riktigt samtal i så hög grad som möjligt ska gruppintervjuer med lärarstudenter vid Uppsala universitet genomföras. Vi ämnar genomföra flera gruppintervjuer à ca 1,5 timme, där 3-4 lärarstudenter medverkar per intervju. Intervjuerna kommer att äga rum i ett avskilt grupprum på Blåsenhus vid Uppsala universitet. Alla gruppintervjuer utgår ifrån samma intervjuguide, bestående av öppna frågor utan svarsalternativ.

Deltagande i studien är frivilligt och medverkande kan när som helst avbrytas utan närmare motivering. Om en deltagare under intervjun känner sig obekvämt inför att svara på någon fråga har denne självklart rätt att avstå från att svara. De förväntningar som ställs på samtliga deltagare är att de håller en god samtalston samt att de respekterar varandras åsikter vid eventuella meningsskiljaktigheter. Intervjuerna kommer att spelas in på mobiltelefon, men ljudfilerna kommer att raderas efter att intervjun transkriberats. Efter genomförd intervju har medverkande även rätt att läsa igenom och godkänna transkriptionerna av den intervju som den deltog i. Om medverkande i efterhand inte vill att viss känslig information behandlas i uppsatsen, kan det i så fall uteslutas. Då intervjuerna genomförs i grupp kan inte fullständig anonymitet garanteras, men medverkande kommer vara anonyma i själva uppsatsen där fingerade namn kommer användas. Uppsatsen kommer att publiceras på Uppsala universitets databas DiVA

(Digitala Vetenskapliga Arkivet), där vem som helst har tillgång till den. De transkriberade intervjuerna kommer dock inte publiceras i sin helhet, däremot kan citat förekomma.

Studien genomförs vid Sociologiska institutionen på Uppsala universitet. Vid ytterligare frågor kontakta antingen Johanna Andersson och Tove Grefbäck eller vår handledare Reza Azarian. Han finns att nå på [reza.azarian@soc.uu.se](mailto:reza.azarian@soc.uu.se) eller 018 471 XX XX\*.

Johanna Andersson [johannaandersson511@hotmail.com](mailto:johannaandersson511@hotmail.com)

073 XXX XX XX\*

Tove Grefbäck [tovegrefback@gmail.com](mailto:tovegrefback@gmail.com)

070 XXX XX XX\*

*\* Vi har valt att i denna bilaga inte publicera våra telefonnummer, med hänsyn till att uppsatsen kommer publiceras i DiVA*

## Bilaga 2: Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Vill ni kort beskriva vilka ni är och presentera er för varandra?
- Vad läser du? Vad motiverade ditt val av program och ämnen?
- Vilket anser du är skolans viktigaste uppdrag?

### Tema ett: klass

- Upplever ni att klass blir synligt i skolan? I så fall på vilket sätt?
- Om ni upplever att det är synligt, anser ni i så fall att detta är något man bör bemöta i egenskap av lärare?
- Hur och på vilket sätt bör man i så fall bemöta detta i klassrummet?
- Hur upplever ni att klass i relation till undervisning behandlats på lärarprogrammet?
- Anser ni att det är viktigt att skolan möjliggör för eleverna att studera vidare på högskola och universitet?
- Är det nödvändigt att skolan fungerar som möjliggörare för social rörlighet?

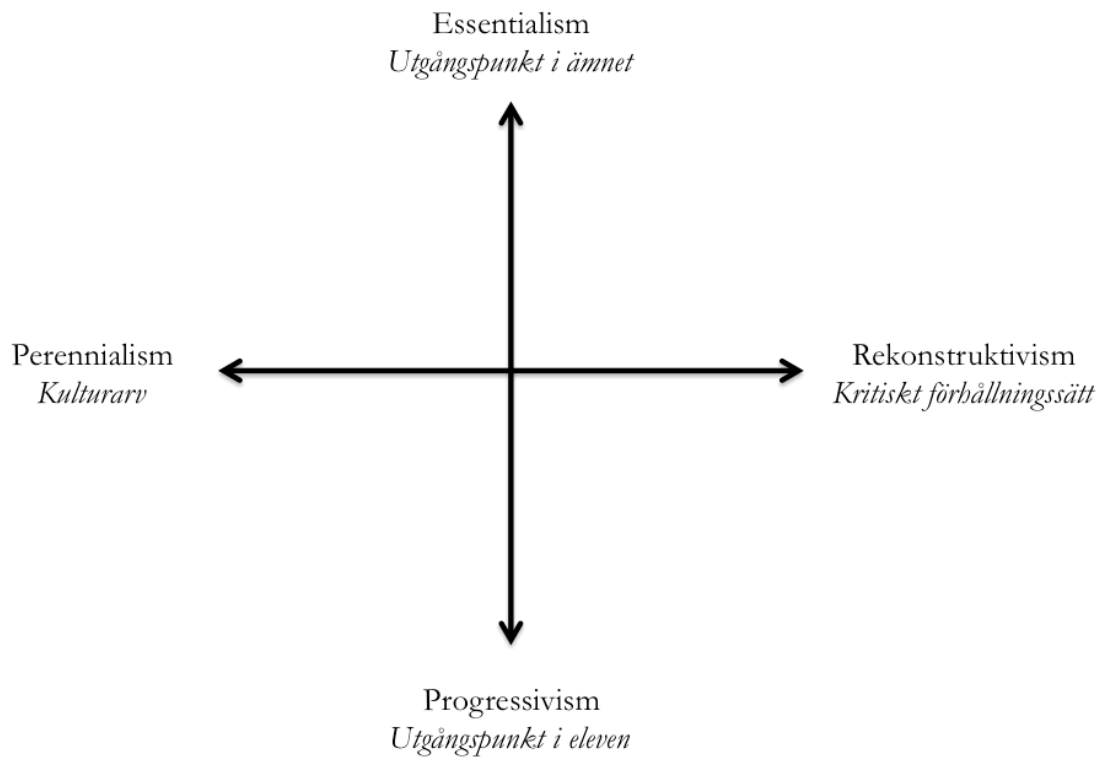
### Tema två: jämlikhet

- Hur uppfattar ni begreppet jämlikhet?
- Hur uppfattar ni begreppet jämlikhet i förhållande till skolan och undervisning?
- Hur ser ni på skolans möjligheter som jämlikhetsfrämjande institution?
- Vad kan läraren göra för att skapa jämlikhet i klassrummet?
- Hur ser ni på individanpassad undervisning som ett sätt att skapa jämlikhet på?

### Tema tre: undervisningsval

- Hur resonerar ni kring att använda samma eller olika lektionsupplägg till två olika klasser av olika karaktär? I förhållande till vad vi pratat om tidigare om hur klasskillnader blir synliga.
- Bör man anpassa? Bör man inte? Varför? Varför inte?
- För några år sedan diskuterades eventuellt införande av litteraturkanon i svenskundervisningen. Det blev inget sådant, men kan ni resonera lite om ett sådant förslag. Bra? Dåligt? Varför?
- Anser ni att det är värdefullt att elever får läsa klassisk litteratur i skolan?
- Hur resonerar ni om att använda populärkultur i undervisningen?
- Hur resonerar ni kring elevernas valfrihet i skolan och undervisningen?

### Bilaga 3: Utbildningsfilosofier



(Molin 2006)