

Yrkesutbildning, klass och kunskap

Örebro Studies in Education 40
Örebro Studies in Educational Sciences
with an Emphasis on Didactics 8



MATTIAS NYLUND

Yrkesutbildning, klass och kunskap
En studie om sociala och politiska implikationer
av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning
med fokus på 2011 års gymnasiereform

© Mattias Nylund, 2013

Titel: Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.

Utgivare: Örebro University 2013
www.publications.oru.se

Tryck: Örebro universitet, Repro 08/2013

ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7668-953-0

Abstract

Mattias Nylund (2013): Vocational Education, Class and Knowledge. A Study of Social and Political Implications of Content Organization in Vocational Education, Focusing on the Upper-Secondary School Reform of 2011. Örebro Studies in Education 40, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 8, 153 pp.

The overall purpose of this thesis is to critically contextualise the organization of content in Swedish upper-secondary vocational education by highlighting its social and political implications in relation to social class. Policy documents concerning the content of vocational education in Sweden from 1971 to 2011 serve as the main empirical source, with particular attention given to the reform of 2011 (Gy11). The thesis is comprised of four studies that each represents a different context that reveals social and political implications of the selection and organisation of content in Gy11. The content structure of Gy11 is thus analysed in relation to (a) the school's role of fostering democratic citizens and the overarching societal function of education, (b) knowledge distribution among social classes, (c) a class context, including key historical and contemporary reforms, and (d) a modern historical context, focusing on how two previous structural reforms (1971 and 1994) organised power and control over educational content.

The study results show that, in terms of its content structure and underlying principles, Gy11 represents a historical break with previous reforms in many respects. Fundamental organising principles of past reforms, such as students' preparation for active citizenship, critical thinking and entry to higher education, have been given less importance while the content is more context-bound than in previous reforms. The Gy11 reform can thus be seen as a part of a broader policy trend that is detracting from earlier efforts to give all social classes equal access to an equivalent education and reduce social imbalances in education. This new way of shaping vocational education is, it is argued, likely to exacerbate class inequalities by both reducing social mobility and rendering knowledge distribution in society more asymmetric.

Keywords: curriculum theory, vocational education, class, education policy, knowledge, curriculum codes, upper-secondary school, Bernstein, Englund, Olin Wright.

Mattias Nylund, Department of Education
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| Förord | 11 |
| KAPITEL 1. INLEDNING, SYFTE OCH DELSTUDIER | 13 |
| 1.1. Inledning | 13 |
| 1.2. Övergripande utgångspunkter | 13 |
| 1.2.1. Jämlikhet och socialisation | 13 |
| 1.2.2. Klass och reproduktion | 14 |
| 1.2.3. Yrkesutbildning och utbildningspolitik | 15 |
| 1.2.4. Innehållets sociala och politiska dimensioner | 17 |
| 1.2.5. Avhandlingens inriktning sammanfattad | 19 |
| 1.3. Övergripande syften | 19 |
| 1.4. Syfte och frågeställningar | 20 |
| 1.5. Avhandlingens delstudier | 21 |
| 1.5.1. Delstudie 1: Skolans dubbla uppdrag | 21 |
| 1.5.2. Delstudie 2: Den sociala fördelningen av kunskap | 22 |
| 1.5.3. Delstudie 3: Utbildningspolitik i ett 'klasslöst' samhälle | 23 |
| 1.5.4. Delstudie 4: Utbildningsreformer som kodmodaliteter | 25 |
| 1.6. Avhandlingens disposition | 27 |
| KAPITEL 2. BAKGRUND OCH RELEVANS | 28 |
| 2.1. Inledning | 28 |
| 2.2. Utbildningspolitiskt turbulenta tider | 28 |
| 2.3. Yrkesutbildning: En förbisedd utbildningsform | 31 |
| 2.3.1. Ökade studieavbrott och låg genomströmning? | 32 |
| 2.3.2. Studenterna ointresserade av teori? | 34 |
| 2.4. En ojämlik social fördelning av kunskap | 38 |
| 2.5. Utbildning och demokrati | 41 |
| 2.6. Forskning om Gy11 | 43 |
| 2.6.1. Policystudier | 43 |
| 2.6.2. Andra studier | 44 |
| 2.7. Avhandlingens relevans sammanfattad | 45 |
| KAPITEL 3. DEN GYMNASIALA YRKESUTBILDNINGENS FRAMVÄXT OCH ORGANISERING | 47 |
| 3.1. Inledning | 47 |
| 3.2. Vad är yrkesutbildning? | 47 |
| 3.3. Yrkesutbildningens kvantitativa framväxt | 49 |
| 3.4. Grundskolan, ungdomars val och socialpolitiska motiv | 51 |
| 3.5. Yrkesutbildningarna integreras i gymnasieskolan | 52 |
| 3.6. 1976 års gymnasieutredning och ÖGY-utredningen | 53 |

| | |
|--|-----|
| 3.7. 1990-talets gymnasiereform och åtta vägar till kunskap | 57 |
| 3.8. Ordnande principer för yrkesutbildning i Sverige..... | 58 |
| KAPITEL 4. EN LÄROPLANSTEORETISK ANSATS | 60 |
| 4.1. Inledning | 60 |
| 4.2. Pedagogiska koder och social arbetsdelning | 60 |
| 4.2.1. Bernsteins teoriutveckling | 60 |
| 4.2.2. Språkliga koder..... | 61 |
| 4.2.3. Pedagogisk kod | 63 |
| 4.2.4. En kod för gymnasial yrkesutbildning..... | 65 |
| 4.2.5. Modaliteter av en kod..... | 65 |
| 4.2.6. Synlig och osynlig pedagogik | 66 |
| 4.2.7. Horisontell och vertikal diskurs | 69 |
| 4.2.8. Läroplanskodbegreppet på olika nivåer | 73 |
| 4.3. Utbildningskonceptioner i en medborgerlig läroplanskod | 74 |
| 4.3.1. En medborgerlig kod..... | 74 |
| 4.3.2. Olika rationaliteter bakom utformningen av skolan | 75 |
| 4.3.3. Ett spänningsfält mellan reproduktion och social förändring..... | 78 |
| 4.3.4. Ett specifikt sätt att använda konceptionsbegreppen..... | 79 |
| 4.4. Klassbegreppet | 79 |
| 4.4.1. Klassbegreppets minskade användning | 81 |
| 4.4.2. En neomarxistisk förståelse av klass | 81 |
| 4.4.3. Wrights utveckling av den marxistiska klassanalysen | 82 |
| 4.4.4. Den 'nya' arbetarklassen | 88 |
| 4.4.5. Vikten av att relatera yrkesorienterad utbildning till klass..... | 89 |
| 4.5. Föreningar och spänningar..... | 90 |
| 4.5.1. Ett preciserat förhållningssätt till de teoretiska källorna | 93 |
| 4.6. Metodologi och urval..... | 95 |
| 4.6.1. Textanalytiskt förfarande..... | 95 |
| 4.6.2. Syn på utbildningspolitiska dokument | 98 |
| 4.6.3. Urval av empiri | 99 |
| 4.6.4. Reflektioner kring avhandlingens metod..... | 100 |
| KAPITEL 5. SLUTSATSER OCH DISKUSSION | 103 |
| 5.1. Inledning | 103 |
| 5.2. Sociala och politiska implikationer av Gy11 | 103 |
| 5.2.1. Medborgarskap och demokrati: Marginaliserade dimensioner | 103 |
| 5.2.2. Ökade skillnader: Ett utbildningshistoriskt brott | 105 |
| 5.2.3. Makten över kunskapen, kunskapers makt..... | 107 |
| 5.2.4. Ökade klasskillnader i utbildningssystemet..... | 108 |
| 5.3. Resultat i relation till bakgrund och relevans | 109 |
| 5.4. Diskussion..... | 112 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.1. Paradoxer | 112 |
| 5.4.2. Yrkesorienterad utbildning: Ett fält som devalveras..... | 113 |
| 5.5. Reflektioner över avhandlingsstudien | 115 |
| 5.5.1. Teoretiska val: Brister och förtjänster | 115 |
| 5.5.2. Att kontextualisera sitt studieobjekt | 116 |
| 5.5.3. Att 'bunta ihop' olika yrkesorienterade program | 118 |
| 5.5.4. Samhällelig kontext: Förändrade styrkeförhållanden | 119 |
| SUMMARY | 122 |
| REFERENSER | 132 |

TABELL- OCH MODELLFÖRTECKNING

| | |
|---|-----|
| Tabell 1: Gymnasieskolans linjer och kurser 1970-1991..... | 48 |
| Tabell 2: Gymnasieskolans program 1991/92-2011..... | 48 |
| Tabell 3: Gymnasieskolans program 2011-..... | 49 |
| Tabell 4: Positioner i klasstrukturen 1..... | 85 |
| Tabell 5: Positioner i klasstrukturen 2..... | 85 |
| Tabell 6: Övergripande lönearbetarpositioner..... | 86 |
| Tabell 7: Fördelning bland lönearbetare i Sverige under 1980-talet..... | 87 |
| Modell 1: Progressiv, konservativ och radikal pedagogik..... | 68 |
| Modell 2: Tre strukturreformer för yrkesutbildning..... | 100 |

Avhandlingens artiklar

Artikel I

Nylund, Mattias (2010): Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk forskning i Sverige* (15)1, 33-53.

Artikel II

Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2011): Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige* (16)2, 81-100.

Artikel III

Nylund, Mattias (2012): The relevance of class in education policy and research. The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry* (3)4, 591-613.

Artikel IV

Nylund, Mattias (work-in-progress): *Ordnande principer för innehållets urval och organisering i de gymnasiala yrkesutbildningarna 1971-2011. En analys av tre strukturreformer.* (Opublicerat manuskript).

Förord

Oundvikligen styrs tillvaron utifrån vissa ordnande principer där vissa saker dominerar och annat hamnar i bakgrunden. Vilka bör vara de ordnande principerna för livet? Vilka bör vara de ordnande principerna för ett samhälle? Det föreligger en rad strukturella förhållanden som gör att det finns ett 'naturligt' sätt att leva utan att behöva förhålla sig till dessa frågor. Det betyder dock inte att principerna försvinner, bara att de osynliggörs. Denna avhandling är skriven utifrån övertygelsen att det är viktigt att synliggöra ordnande principer för att på så sätt möjliggöra en diskussion av desamma, i ett specifikt sammanhang. Det är jag själv som bär ansvaret för avhandlingen men samtidigt är det många personer som på olika sätt bidragit till arbetet. Ett speciellt tack vill jag rikta till följande personer.

Först av allt vill jag rikta ett tack till Tomas Englund som varit min huvudhandledare. Tack Tomas för alla samtal, litteraturtips, kommentarer, diskussioner, för alla sammanhang du öppnat upp. Det har varit otroligt lärorikt. Tack också Carsten Ljunggren, biträdande handledare. Jag vill också rikta ett tack till mina närmsta Örebrokamrater under tiden som doktorand, Emma Arneback, Mattias Börjesson och Joakim Rosenquist. Tack för allt. Ni gjorde åren i Örebro till en fantastisk tid.

Ett tack vill jag rikta till min storebror Jens Nylund som alltid varit en av de viktiga intellektuella följeslagarna i mitt liv och som dessutom varit till stor hjälp i skrivarbetet med de engelska texterna under avhandlingsarbetet. Tack också Jonatan Nylund, min lillebror, som alltid är redo för de stora samtalen. Tack far och mor, Jan Nylund och Annika Nylund-Graham; det är ni som är grundorsaken till att jag blev en grubblande individ som försöker förstå och bidra till en förändring av förhållanden som skapar ojämlikheter mellan människor. Tack också far för ditt engagemang, dina läsningar av och kommentarer på mina texter. I denna livets privata sfär vill jag också rikta ett tack till Henrik Ifflander och Anders Wigertz vars kamratskap och samtal jag hoppas aldrig vara utan. Även i detta sammanhang vill jag rikta ett tack till min vän Mattias Börjesson, som aldrig tröttnat på att diskutera vetenskap, politik och pedagogik.

Jag vill också rikta ett tack till Per-Åke Rosvall som har varit en synnerligen värdefull kollega (och medförfattare till en av avhandlingens delstudier). Tack Maj Asplund-Carlsson, inte minst för att du riktade mitt intresse mot Basil Bernsteins arbeten. Tack Agneta Linné och Ninni Wahlström, som bägge bidragit med viktiga kommentarer i avhandlingens slutskede. Tack också Viveca Lindberg som var opponert på slutseminariet.

Ett tack riktas också till er som vid något tillfälle läst och gett kommentarer på mitt arbete. Speciellt vill jag här utöver ovan nämnda tacka Dennis Beach, Jonathan Lilliedahl, Rune Romhed och Mikael Quennerstedt.

Ett kollektivt tack riktas till forskningsmiljön Utbildning & Demokrati som varit en viktig plats för diskussion, inte bara av mitt eget forskningsprojekt utan av pedagogiska frågor i allmänhet. Jag vill också rikta ett kollektivt tack till forskarskolan Utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik, som också varit en viktig plats, framför allt under forskarutbildningens inledande år.

Ett tack riktas också till er som korrekturläste avhandlingsmanuset: Emma Arneback, Sofia Ekdahl, Ingrid Henning Loeb, Henrik Ifflander, Jan Nylund, Jens Nylund, Annika Nylund-Graham, Per-Åke Rosvall och Caroline Runesdotter.

Jag vill avslutningsvis också rikta ett tack till alla nya kollegor vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Ett speciellt tack riktas till Eva Andersson, Ingemar Andersson och Ingrid Henning Loeb som varit ett stort stöd i annat arbete då avhandlingsskrivandet tagit tid.

I mikro finns kaoset i makro finns ordningen, såväl inom fysiken som inom sociologin, men det gäller också för det egna livet. Jag lever i en specifik samhällsform under en specifik tid och tillhör en samhällsklass, ett kön, en etnicitet, en ålder - ja allt det där - och är givetvis i stort en konsekvens av detta. Men som så ofta kan mikron inte reduceras till makron. Mitt sista tack går till Sofia, min livskamrat, och till min dotter Ida. Sofia, du har funnits med som stöd under hela avhandlingsskrivandet. Ida har bara varit med ett par veckor, men jag vet ändå inte vad jag skulle ta mig till om ni inte fanns. Det är tillsammans med er många av livets stora frågor avgörs och jag kunde inte vara i bättre sällskap.

Göteborg, Sandarna 2013-07-29

Mattias Nylund

Kapitel 1. Inledning, syfte och delstudier

All men are intellectuals ... but not all men have in society the function of intellectuals (Gramsci 1971, s.9).

1.1. Inledning

Denna avhandling är en läroplansteoretiskt grundad studie av utbildningspolitik gällande innehållet i gymnasieskolans yrkesorienterade utbildningar, med specifikt fokus på 2011 års gymnasiereform. I detta inledande kapitel redogörs för de övergripande utgångspunkter som ligger bakom avhandlingens undersökningar tillika avhandlingens övergripande och mer specifika syften. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av avhandlingens delstudier samt en beskrivning av avhandlingskappans disposition.

1.2. Övergripande utgångspunkter

1.2.1. Jämlikhet och socialisation

Alla samhällen av mer komplex art präglas, och har präglats, av systematiska ojämlikheter mellan olika sociala grupper. Historiskt har detta främst betraktats som något naturligt, något som reflekterar olika kvalitéer hos människor gällande exempelvis moral, intelligens, talang, eller en av Gud given ordning. Med upplysningen och de borgerliga revolutionerna skedde ett brott mot denna tanke om 'en medfödd ojämlikhet' genom postulerandet av den motsatta idén, 'en medfödd jämlikhet' (Crompton 1998).¹ Ur detta perspektiv betraktades människan istället som född jämlik och ojämlikheterna var inte av Gud givna utan var framför allt skapade av människan, av samhällets och inte minst utbildningens organisering. Med detta perspektiv blev det intressant att studera ojämlikheternas orsaker och hur dessa kunde åtgärdas. Var ett annat, mer jämlikt och förnuftigt, samhälle möjligt? Ett uttryck för detta perspektivs framväxt är uppkomsten av den sociologiska vetenskapen där ojämlikheter traditionellt behandlas just som primärt sociala till sitt ursprung. Ur ett sådant perspektiv blir en människa socialiserad till exempelvis en social klass genom sin livsmiljö, snarare än att födas till en social klass genom sin biologiska uppsättning (jfr Durkheim 1979, Mannheim 1940). Det är i denna upplysningens grundtanke, den medfödda jämlikheten, som denna avhandling tar sin första grundläggande utgångspunkt.

¹ Alla omfattades dock inte alltid av denna tanke om en 'medfödd jämlikhet', ofta exkluderades människor på basis av exempelvis kön, ålder, klass och etnicitet.

En sådan utgångspunkt är avgörande för hur man förstår och betraktar utbildning. Exempelvis betraktas föreställningar om 'obildbara' individer, såväl historiskt² som i vår samtid, med djup skepsis (oavsett om det gäller kvinnor, arbetare, människor med en specifik hudfärg, etc.). Vidare finner sig ett intresse för socialisation, för hur signifikanta miljöer upprättas och organiseras runt människor vilket bidrar till att forma oss till olika individer (t.ex. familj, utbildning och arbete). Olika organiseringar av institutioner, centrala för den samhälleliga socialisationen, spelar en avgörande roll för hur ett samhälle tar form och för hur jämlikt ett samhälle blir. I ett sådant sammanhang har moderna utbildningssystem kommit att spela en allt mer avgörande roll. Barn och ungdomar (tillika många vuxna) tillbringar idag en stor del av sin vakna tid i utbildningssystemet som därmed blivit en av de centrala institutionerna för socialisation i dagens samhälle.³

1.2.2. Klass och reproduktion

I vetenskapliga undersökningar och diskussioner har klassbegreppet varit ett av de centrala begreppen för att beskriva och förklara ojämlikheter. Klass har också visat sig vara en av de mest grundläggande strukturerna i det moderna samhället, som på flera olika sätt och nivåer är tydligt sammanlänkad med de centrala socialiserande institutionerna, däribland utbildningssystemet. Exempelvis är det ett välbelagt faktum att klassbakgrund spelar en avgörande roll för allt från studieresultat och val av gymnasieinriktning till tillgång till och val av studier i högre utbildning.⁴

På samhällslig nivå kan man likt Nicos Poulantzas (1977) tala om två sammanhängande övergripande problem vilka tillsammans utgör den mest grundläggande problematiken för en jämlikhetsyttande utbildning i ett

² Olika kategoriseringar som i svensk utbildningshistoria använts för att förklara bristande skolframgång är t.ex. "[U]tomäktenskapliga barn, tattare, nagelbitare, vanartiga, barn till kroppsarbetare... oligofreni, sinnslöhet, psykisk efterblivenhet, idioti, halvidioti och psykisk utvecklingsstörning..." (Hjörne 2012, s.93).

³ Utbildningens centrala roll för samhällets socialisationsprocesser har också påtalats i klassisk forskning med i övrigt mycket olik syn på utbildning (t.ex. Althusser 1971/2008, Dewey 1916/2005, Durkheim 1979). Det bör redan här påtalas att socialisationsbegreppet som det tas i bruk i denna avhandling inte handlar om någon ensidig totalpåverkan från samhället vari människan förlorar sitt agentskap, vilket på olika sätt också understryks i de teoretiska traditioner avhandlingen tar sitt avstamp i (jfr Bernstein 1990, s.125-130, Englund 1996a).

⁴ För forskning som på olika sätt illustrerar klassbakgrundens inverkan på utbildningsval och utbildningsframgång i Sverige se t.ex. Andersson & Lindblad (2008), Beach (1999), Broady & Börjesson (2006), Hallerdt (1995), Jonsson & Arnman (1989), Olofsson (2010), Sandell (2007). Se vidare fotnot 5.

kapitalistiskt samhälle. Det första problemet har med utbildningens reproduktiva funktion att göra. Människan har alltid varit i behov av att utbilda de yngre generationerna för sin grupp, eller sitt samhälles, överlevnad. Oavsett om det handlat om att lära de yngre hur man jagar, gör upp eld, räknar, skriver eller hur man tolkar lagen så har undervisning och lärande varit nödvändigt för civilisationens överlevnad (jfr Dewey 1916/2005, Lundgren 1979). Att reproducera kunskaper och färdigheter nödvändiga för att upprätthålla den samtida kapitalistiska samhällsformationen innebär ett utbildningssystem utformat för att upprätthålla en samhällsstruktur med en mycket ojämlig fördelning av makt och resurser mellan olika positioner. Poulantzas menar att även om den sociala mobiliteten hade varit fullständig, dvs. att det var helt slumpmässigt vilka individer som hamnade på olika utbildningsplatser, är det ändå problematiskt med ett utbildningssystem som förbereder ungdomar för så dramatiskt olika roller i samhället och i den sociala arbetsdelningen (Poulantzas 1977, s.148-149, jfr Englund 1986/2005 s.162-165). Dock, och detta är det andra problemet, då det på inget sätt är slumpmässigt vilka ungdomar som hamnar i olika utbildningar ökar problemets magnitud. Individens sociala bakgrund bestämmer i mycket hög utsträckning vilken utbildningsväg de går, där underprivilegierade grupper i huvudsak studerar vid utbildningar som förbereder för underordnade sociala positioner i såväl den sociala arbetsdelningen som i samhället i allmänhet. Med andra ord utbildas inte endast människor för ett mycket ojämnt samhälle, det är också i huvudsak redan underordnade sociala klasser som ständigt utbildas för att inta de underordnade positionerna i samhället. Mot denna bakgrund menar Poulantzas att det i grunden finns två olika utbildningar; en 'manuell' för arbetare som skall förbli just arbetare och en 'intellektuell' för mer privilegierade grupper som skall förberedas för att inta samhällsstyrande positioner (jfr Althusser 1971/2008, Bernstein 1981, Bourdieu & Passeron 1970).

1.2.3. Yrkesutbildning och utbildningspolitik

De gymnasiala yrkesutbildningarna intar en central position i detta sammanhang. Differentieringen av elever i dagens utbildningssystem sker förvisso redan i tidigare skolformer genom att skolor verkar under mycket olika förhållanden kombinerat med en ökad segregering, som sannolikt delvis följt av den valfrihet som elever och deras föräldrar idag har i att välja skola (Cannon et al 2013, Skolverket 2005, 2006, 2012, 2013a). Samtidigt är det först i gymnasieskolan som den första stora organisatoriska differentieringen av utbildningar sker. Ungdomar med arbetarklassbak-

grund är starkt överrepresenterade i de yrkesorienterade utbildningarna⁵, samtidigt som dessa utbildningar huvudsakligen förbereder för underordnade positioner i arbetslivet och samhället.⁶ De gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna är således rotade i den jämlikhets- och reproduktionsproblematik som Poulantzas och andra uppmärksammat. Yrkesutbildningarnas koppling till en sådan problematik har också tagits i beaktande inom svensk utbildningspolitik vilket bidragit till upprättandet av en ur ett internationellt perspektiv relativt unik organisering av yrkesutbildning i Sverige.

Läroplansteoretisk forskning har på olika sätt påvisat nödvändigheten av forskning som studerar pedagogiska processer i relation till vad som är pedagogiskt möjligt. Detta har ofta formulerats i termer av vilka ramar som omger den pedagogiska processen, där allt från materiella resurser som läromedel, tillgång till bibliotek, lärartäthet och klasstorlek till resurser som tid, pedagogernas utbildningsnivå och skolkultur kan analyseras. I denna avhandling undersöks i dessa termer de ideologiska ramar som utbildningspolitiken upprättat för de gymnasiala yrkesutbildningarnas inne-

⁵ Forskare som på olika sätt belyst eller påtalat detta förhållande mellan de yrkesorienterade utbildningarna och social klass är exempelvis Andersson & Lindblad (2008), Arnman et al (2004), Alexandersson (2011), Axelsson (1989), Broady (2000), Broady & Börjesson (2006), Gustavsson, et. al. (2000), Härdig (1995), Lidegran (2009), Lundahl (2011a), Nilsson (1981), Olofsson (2010) och Svensson (2001, 2007). Samtidigt skall det påtalas att det föreligger viktiga skillnader mellan olika yrkesorienterade program. Exempelvis skiljde sig programmen som innan Gy11 benämndes estetiskt program och medieprogrammet kraftigt från de övriga yrkesorienterade programmen i termer av att vara mer heterogena avseende elevernas socialgruppstillhörighet. På liknande sätt förelåg skillnader mellan samhälls- och naturgrenarna i de studieorienterade programmen, där betydligt fler elever med arbetarbakgrund sökte sig till samhällsprogrammet (Broady & Börjesson 2006). Vidare återfanns många ungdomar med arbetarbakgrund i det tidigare IV-programmet. Kort sagt, varken de studieförberedande eller de yrkesförberedande programmen var eller är homogena. Men, nyanseringar och reservationer till trots föreligger det tydliga mönster mellan klasstillhörighet och gymnasieval.

⁶ Det föreligger också skillnader mellan olika yrkesorienterade program gällande övergång till högre studier. Samtidigt visar statistik (se t.ex. Andersson & Lindblad 2008, SOU 2000:39) att yrkesorienterade utbildningar betraktade som helhet uppvisar en klart lägre övergångsfrekvens till högre utbildning. Utöver en stor skillnad i tillgången till och utnyttjandet av högre utbildning är även utbildningsvägarna i den högre utbildningen starkt klassbundna (Hällsten 2010, Högberg 2009, jfr Larsson 2009). Exempelvis, ett av de yrkesorienterade program som innan Gy11 hade högst övergångsfrekvens till högre utbildning var Omvårdnadsprogrammet (Berglund & Lindberg 2009). Mer än hälften av dessa elever läste dock i allmänhet vidare till sjuksköterska, dvs. vid en specifik typ av (yrkes)utbildning (SCB 2006).

håll över tid.⁷ Vad som analyseras är således inte den pedagogiska processen, utan en avgörande aspekt av förutsättningarna för den. Perioden som studerats är 1971-2011, dvs. tiden från yrkesskolans integrering i gymnasieskolan till och med 2011 års gymnasiereform.

En studie av utbildningspolitik avseende gymnasial yrkesutbildning i relation till en klass- och maktproblematik kan fokusera olika frågor. En viktig fråga är den organisatoriska differentieringen, exempelvis avseende valmönster till olika utbildningar (se t.ex. Lund 2006, Sandell 2007). Denna avhandling fokuserar organiseringen av innehållet, av flera skäl. En anledning är att den läroplansteoretiska didaktiska tradition (Basil Bernstein, Tomas Englund) som föreliggande avhandling ansluter sig till i flera undersökningar påvisat just innehållsfrågors betydelse, inte minst på grund av innehållets centrala roll för socialisationen av ungdomarna. En annan anledning är att innehållsfrågor är en aspekt av de yrkesorienterade utbildningarna som ägnats relativt lite vetenskaplig uppmärksamhet (se kapitel 2).

1.2.4. Innehållets sociala och politiska dimensioner

I skolan förväntas elever lära sig en mängd saker, allt från vad som är att betrakta som sant, rätt, möjligt och hur man kan förstå samhället vi lever i till att kommunicera, arbeta, lyda auktoriteter och komma i tid. En central del av socialisationen som sker i utbildningssystemet sker via själva skolinnehållet. I samhället finns ett näst intill oändligt antal kunskaper, teorier och praktiker. Vilka skall väljas ut för att hamna i skolan? Av vem? Hur skall de organiseras? Vilka kunskaper skall ges hög respektive låg status, och vilka elever skall lära sig vad? Beträktad ur ett samhälleligt socialisationsperspektiv blir flera av pedagogikens viktigaste frågor inte endast epistemologiska, utan även av politisk och social natur. Med detta avses att det inte finns något givet eller neutralt sätt att besvara frågorna ovan, det

⁷ Rambegreppet har fått olika uttolkningar inom den svenska läroplansteoretiska forskningstraditionen. Dahllöf, vars arbeten (specifikt reanalysen av Stockholmsundersökningen) kan betraktas som ramfaktorteoriens födelse (Broady 1999) eller läroplansteoriens första stadium (Englund 1990), betraktade endast yttre observerbara strukturer (tid, klasstorlek, etc.) som utgörande en ram för den pedagogiska processen. Senare läroplansteoretiker (t.ex. Lundgren 1984, Englund 1986/2005) vidgade rambegreppet till att också innefatta villkor för skolans inre meningsbärande struktur, exempelvis i form av läroplaner (jfr Englund 1986/2005, not 5 och 8, s.331-332). Att studera ideologiska ramar, hur skolinnehåll väljs ut och organiseras via statliga utredningar, propositioner och styrdokument, innebär att ansluta sig till denna senare tradition. Att fokusera ideologiska ramar innebär också en precisering av studieobjektet i termer av att andra typer av ramar (exempelvis ekonomiska och juridiska) hamnar i bakgrunden.

är frågor vars svar har tydliga sociala och politiska implikationer, som får olika svar beroende på vad man anser vara utbildningens viktigaste funktioner.

Vad vi vet skapar förutsättningar för hur vi handlar, dvs. det finns en stark länk mellan vad vi har för kunskaper och vem vi blir (Young 2008, s.166). Det blir därför intressant att studera vilka kunskaper som görs tillgängliga för eleverna vid gymnasieskolans yrkesorienterade utbildningar, och vilka förutsättningar för tanke och handling som därigenom erbjuds. Organiseringen av kunskapen skolan skall förmedla kan betraktas ur en rad perspektiv t.ex. ett epistemologiskt perspektiv (är den sann?), ett lärandeperspektiv (är den gynnsam för lärande?) eller ur ett 'effektivitetsperspektiv' (är den relevant för ett effektivt arbetsliv?). Att intressera sig för innehållsfrågor i yrkesorienterad utbildning i det sammanhang som skisserats ovan, dvs. att studera skolinnehållet i relation till frågor rörande klass, socialisation och makt, kan sammanfattas som att intressera sig för innehållets sociala och politiska dimensioner (jfr Karabel & Halsey 1977).⁸ I denna avhandling diskuteras sociala och politiska implikationer i relation till den klassproblematik de yrkesorienterade utbildningarna befinner sig i.⁹

⁸ En ytterligare precisering av begreppet 'sociala och politiska implikationer och dimensioner' är att den första delen av begreppet, 'sociala och politiska', är ett paraplybegrepp som får något olika uttolkningar i de fyra kontexter som analyseras i avhandlingens studier (se kapitel 1.5). Samtidigt är samtliga dessa uttolkningar uttryck för hur begrepp på en mer allmän nivå - makt, kontroll, konflikt och fördelning - tar sig uttryck i olika sammanhang. Med 'sociala och politiska' avses således dessa mer allmänna begrepp. I grunden handlar det om att inta ett perspektiv där inte samhällsordningen tas för given eller betraktas som neutral, och att därigenom utbildningens kopplingar till aspekter som rör makt, kontroll, konflikt och fördelning synliggörs. Gällande den andra delen av begreppet, 'implikationer och dimensioner' är skillnaden mellan implikationer och dimensioner att implikationer har en framåtsyftande innebörd medan dimensioner innebär något latent. Ett förtydligande exempel är att ett skolinnehåll har sociala och politiska dimensioner i termer av att olika innehåll möjliggör olika typer av handlingar (vi handlar informerade av vad vi vet om världen). Beroende på hur innehållet organiseras underlättas/försvåras således olika typer av handlingar (i termer av att olika typer av kunskaper görs tillgängliga). Därmed besitter frågor rörande urval och organisering av skolans innehåll alltid en politisk dimension; vad som blir ett lämpligt innehåll beror på vilka människor och vilket samhälle skolan skall bidra till att skapa. Ett exempel på en implikation skulle snarare vara att ur en specifik innehållslig organisation, t.ex. en avskaffad allmän högskolebehörighet för gymnasiala yrkesprogram, följer implikationen att den sociala snedrekryteringen till högre utbildning sannolikt kommer öka (jfr Nylund 2012).

⁹ Sociala och politiska implikationer kan givetvis analyseras i relation till en rad andra sammanhang som exempelvis genus, etnicitet eller ålder.

1.2.5. Avhandlingens inriktning sammanfattad

Det ovan sagda kan sammanfattas enligt följande. Denna avhandling är didaktiskt inriktad i termer av att det är frågor rörande skolans innehåll som studeras. Mer specifikt befinner sig avhandlingen inom ett läroplansteoretiskt fält i bemärkelsen av att studera hur skolkunskaper väljs ut och organiseras, så kallad ideologisk styrning (Englund 1986/2005, Lindensjö & Lundgren 2000), i relation till frågor rörande socialisation och makt. Grundproblematiken som avhandlingen tar sitt avstamp i är den ojämlika sociala fördelningen av kunskaper (och följaktligen socialisation) som föreligger i samhället mellan olika sociala klasser, ett sammanhang vari den gymnasiala yrkesutbildningen sedan 1970-talet intar en central position. Den fråga som föreliggande avhandling intresserar sig för är utifrån vilka principer skolkunskaperna väljs ut och organiseras, och vilka sociala och politiska implikationer som följer av denna organisering i relation till social klass.

1.3. Övergripande syften

Eva Forsberg (2007b) beskriver kunskapsintresset i innehållsfokuserad läroplansteoretisk forskning enligt följande, en övergripande beskrivning som passar väl för denna avhandling:

Curriculum as Content raises questions like: 'what knowledge is of most worth', 'what counts as valid knowledge' and 'what kind of knowing, learning or abilities do various pedagogic texts and practices promote or prevent'? The selection of knowledge, the arguments and principles used for inclusion or exclusion, content organization, and the consequences of various selections and arrangement are at the centre (Forsberg 2007b, s. 11).

Utöver ett konkret syfte som en avhandling ämnar uppfylla föreligger ofta andra, mer övergripande syften eller förhoppningar. Så är även fallet med denna avhandling. Föreliggande avhandling har vad som kan benämnas ett kritiskt kunskapsintresse. Den närmre innebörden av ett kritiskt kunskapsintresse varierar mellan olika traditioner inom denna typ av forskning (jfr Apple 2004, Eagleton 1991/2007, Fairclough 1989/2001, Therborn 1980/1999) men på en allmän nivå kan man tala om en ambition att försöka upptäcka och påvisa politiska dimensioner i förhållanden som ofta framställs och uppfattas som neutrala. För denna avhandlingens vidkommande handlar det framför allt om vad som påtalas i citatet nedan av läroplansteoretikern Michael Apple.

[T]he major way to accomplish this critical examination is to place our institutions of formal education back into the larger and unequal society of which they are a part (Apple 2004, s.xxi).

Föreliggande avhandling analyserar utformningen av de gymnasiala yrkesutbildningarnas innehåll i relation till en samhällelig kontext med en klassproblematik i förgrunden. Denna typ av studier av utbildningspolitik har inte som huvudsakligt syfte att leda till konkreta underlag för, eller förslag till, utformning av policy. Syftet är snarare, som Michael Young skriver

[N]ot as... providing policy proposals... [but] providing intellectual spaces within which alternative policies and their possible consequences can be evaluated and debated (Young 2008, s.187).

En förhoppning är att avhandlingen bidrar till en förnyad diskussion inom pedagogisk vetenskap i allmänhet och inom läroplansteoretisk och didaktisk forskning i synnerhet av klassbegreppets relevans för utbildningsfrågor, framför allt rörande yrkesutbildning. Det har ägnats relativt lite uppmärksamhet åt innehållsfrågor i gymnasial yrkesutbildning inom såväl svensk utbildningspolitisk som didaktisk forskning. En förhoppning är därmed att lämna ett bidrag till den didaktiska forskningen med inriktning mot yrkesorienterad utbildning i termer av att öka kunskapen om sociala och politiska implikationer av olika sätt att organisera innehållet i denna typ av utbildning.

1.4. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande avhandling är erbjuda en kritisk contextualisering av de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarnas innehåll med fokus på 2011 års gymnasiereform (Gy11). Den övergripande frågan som väglett avhandlingsstudien är: Vilka ordnande principer har organiserat innehållet i gymnasial yrkesutbildning 1971-2011 med fokus på 2011 års gymnasiereform? 'Ordnande principer' är dock ett relativt poröst begrepp. Denna avhandling intresserar sig för sociala och politiska implikationer av innehållets urval och organisering i relation till klass. Därför ställs frågan om de ordnande principerna i relation till teoretiskt genererade kontexter där sociala och politiska dimensioner av innehållet blir synliggjorda i relation till klass. Avhandlingens delstudier representerar fyra sådana kontexter och föreliggande avhandling ämnar således besvara frågeställningarna; vilka sociala och politiska implikationer följer ur innehållets urval och organisation i Gy11 i relation till:

- (i) skolans medborgerliga uppdrag och övergripande samhälleliga funktion (Nylund 2010).
- (ii) den sociala fördelningen av kunskaper i samhället mellan samhällsklasser (Nylund & Rosvall 2011).

- (iii) en klasskontext samt i relation till historiska och samtida reformer centrala för olika klassers tillgång till utbildningsinnehåll (Nylund 2012).
- (iv) en nutidshistorisk kontext (1971-2011) med fokus på hur makt och kontroll över innehållet organiserats (Nylund work-in-progress).

Sammantaget erbjuder avhandlingens studier ett kritiskt, historiskt och samhällsteoretiskt sammanhang vari sociala och politiska implikationer av olika sätt att välja ut och organisera innehållet i de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna, med fokus på Gy11, kan förstås och diskuteras.¹⁰

Snarare än ett specifikt innehållsområde (t.ex. att intressera sig för vissa allmänna ämnen eller karaktärsämnen) är det principerna bakom innehållets urval och organisering i yrkesprogrammen i relation till olika kontexter (i-iv ovan), samt sociala och politiska implikationer av detta sätt att organisera innehållet, som är avhandlingens huvudsakliga kunskapsintresse. Den övergripande frågan om utifrån vilka principer innehållet ordnas och tar form, tillika vilket innehåll som fokuseras, får alltså sin mer specifika uttolkning i de olika delstudierna. Delstudierna kan var för sig betraktas som ett svar på avhandlingens olika frågeställningar, men både frågeställningarna och syftet diskuteras även syntetiserade i kappans avslutande kapitel (kapitel 5). En sammanfattning av avhandlingens studier följer nedan.

1.5. Avhandlingens delstudier

1.5.1. Delstudie 1: Skolans dubbla uppdrag

I Nylund (2010) analyseras gymnasieutredningen (SOU 2008:27) som låg till grund för Gy11 i relation till spänningen mellan skolans sociala-medborgerliga uppdrag och dess ekonomiska-arbetsmarknadsstyrda uppdrag. Utredningen analyseras i relation till fyra frågor: (i) Vad skall yrkesprogrammen innehålla? (ii) Hur skall innehållet bestämmas? (iii) Vilket framtida samhälle och vilken roll i detta samhälle förbereds eleverna för med det föreslagna innehållet? (iv) Vilken blir gymnasieskolans huvudsakliga samhälleliga funktion med utredningens förslag?

¹⁰ Att fokusera på en specifik gymnasiereform kan tyckas närsynt. Dock, snarare än att utgöra avhandlingens totala essens skall 2011 års gymnasiereform betraktas som ett (förvisso centralt) empiriskt case som används för att diskutera frågor som har en betydligt längre livslängd. Frågor om skolinnehållets relation till medborgarskap, om teoretiskt organiserade kunskapers roll i yrkesutbildning, om samhällets sociala fördelning av kunskap, om hur makten och kontrollen över utbildningarna organiseras och om innehållets relation till social reproduktion och social förändring utgör ständiga spänningar i ett kapitalistiskt samhälle.

I besvarandet av de två första frågorna görs en kartläggning av de centrala förändringar som Gy11 ämnar göra med innehållet och dess styrning i de nya yrkesprogrammen. I korta ordalag handlar det om ett minskat allmänorienterat innehåll och en framflyttning av arbetslivets, framför allt arbetsgivares, makt över innehållet. Denna organisering av innehållet analyseras utifrån en teori om skolan som ordnad under en medborgerlig läroplanskod där spänningen mellan skolans socialt integrerande och socialt förändrande funktion fokuseras. Utformningen av den yrkesorienterade utbildningen är i detta sammanhang central, då skolans huvudsakliga samhällsrelaterade funktion framför allt kan bestämmas genom att analysera hur utbildning utformas i relation till arbetarklassen och andra underordnade grupper i detta balansförhållande. Gymnasieutredningens förslag analyseras i relation till olika historiska konceptioner av utbildning inom denna medborgerliga läroplanskod och följande huvudsakliga slutsatser dras i relation till fråga (iii) och (iv): Gymnasieutredningen betraktar och behandlar den yrkesorienterade utbildningen ur en konception där utbildningens relation till principer rörande demokrati, medborgarskap, kritiskt tänkande, inflytande på arbetsplatsen, etc. i stort är frånvarande. Innehållet organiseras närmast uteslutande i relation till föreställningar om vad som är nyttigt på arbetsmarknaden (anställningsbar, färdigutbildning, etc.), dvs. det föreligger mycket få kopplingar till ambitionen om att fostra samhällsmedborgare. Den innehållsliga organiseringen av yrkesprogrammen jämförs med de högskoleförberedande programmen och det konstateras att det i grunden upprättas två olika läroplaner, dvs. ett starkt differentierat gymnasium som förbereder olika elevgrupper för mycket olika roller som framtida samhällsmedborgare.

På grund av de gymnasiala yrkesutbildningarnas position i utbildningssystemet dras slutsatsen att gymnasieutredningen lägger förslag som huvudsakligen implicerar en reproduktion av befintliga ojämlika förhållanden mellan sociala klasser. Utöver att analyseras i relation till en medborgarproblematik diskuteras också den nya organiseringen av innehållet i relation till en representationsproblematik. Denna tar sig uttryck dels genom att makten över innehållet förflyttas från folkvalda politiker till icke folkvalda arbetsgivare, dels genom att arbetsgivare som grupp inte är representativa för eleverna vid yrkesprogrammen.

1.5.2. Delstudie 2: Den sociala fördelningen av kunskap

Avhandlingens andra studie (Nylund och Rosvall 2011) utgår från kartläggningen av innehållet i Nylund (2010) och relaterar denna utformning av innehållet till en utbildningssociologisk och kunskapssociologisk problematik som rör den sociala fördelningen av kunskaper i samhället. Ut-

över gymnasieutredningen analyseras i denna artikel även propositionen som följde (2008/09:199) och det görs en jämförande analys mellan nyupprättade examensmål och tidigare program mål, samt mellan tidigare gällande och nyupprättade kursplaner/ämnesplaner. Artikeln bygger på en jämförande analys av hur kunskaper organiseras i Gy11 och tidigare praktiker kring kunskapers organisering i en fordonsprogramklass som följde styrdokumentet i Lpf94.

Genom en diskussion av begreppen horisontell och vertikal diskurs analyseras hur olika kontextualiseringar av kunskaper sätter gränser för vilken typ av användbarhet kunskaper får. I korthet handlar det om att olika kontextualiseringar av kunskaper ger upphov till i grunden olika kunskapsformer, användbara i olika sammanhang. Starkt kontextbunden (horisontell) kunskap är kraftfull i specifika kontexter, men är också begränsad till de kontexter den organiserats i relation till. Mindre kontextbunden kunskap (vertikal) är istället mer indirekt bunden till specifika kontexter och kraftfull i relation till exempelvis att möjliggöra kritiskt tänkande och att kunna perspektivera det som är. Grundproblematiken är att utbildning i klassamhällen är organiserad så att redan underordnade sociala grupper i regel möter en läroplan där kunskaper i huvudsak organiseras i horisontella diskurser, utan större tillgång till vertikalt organiserad kunskap.

De huvudsakliga slutsatserna som dras är: Den ordnande principen för innehållets organisering i Gy11 är en marknadsprincip som varken tar hänsyn till epistemologiska eller sociala frågor. Detta kommer tydligt till uttryck i såväl utredning som proposition, där innehållet i hög utsträckning föreslås organiseras i relation till arbetsmarknadens föränderliga efterfrågan. Gy11 premierar därigenom konsekvent en starkt kontextbunden kunskap som organiseras i klart mer horisontella diskurser jämfört med tidigare styrdokument, vilket också framkommer ur en jämförande analys av såväl tidigare program mål och nuvarande examensmål som tidigare kursplaner och nuvarande ämnesplaner. Resultaten från den etnografiska studien visar att kunskaperna redan innan Gy11 i huvudsak var organiserade i horisontella diskurser, något som många av eleverna vid fordonsprogrammet var kritiska till. Det föreligger således en diskrepans mellan elevernas uppfattning om vikten av mindre starkt kontextbunden kunskap och den kunskapssyn som företräds i reformen.

1.5.3. Delstudie 3: Utbildningspolitik i ett 'klasslöst' samhälle

I avhandlingens tredje studie (Nylund 2012) diskuteras problematiken kring att ett klassbegrepp blivit sällsynt inom såväl utbildningspolitik som inom utbildningspolitisk forskning. Artikeln lutar sig mot resultat som framkommit i tidigare artiklar (Nylund 2010, Nylund och Rosvall 2011)

och inkorporerar, utöver empiriskt material i tidigare artiklar, även andra reformer av betydelse när de yrkesorienterade utbildningarna diskuteras i en klasskontext. Exempel på sådana reformer är införandet av meritpoäng, avskaffandet av 25:4-regeln, den nya läroplanen (Lgy11), nedskärningar i vuxenutbildningen, nya kvoter för urval till högskolan och den nya yrkeslärarutbildningen. Artikeln syftar till att lämna ett teoretiskt bidrag i debatten om klassbegreppets relevans (del 1), samt att illustrera hur avsaknaden av en förståelse av klass leder till problematiska utbildningsreformer (del 2). Det huvudsakliga empiriska 'caset' är svensk utbildningspolitik rörande innehållet i gymnasial yrkesutbildning, med fokus på Gy11.

I artikeln förs en kritisk diskussion kring de centrala argument som anförs i teoretiska debatter avseende klassbegreppets minskade relevans och det konstateras att mycket av kritiken mot relevansen av ett klassbegrepp vilar på svaga grunder, både empiriskt och teoretiskt. Argumentet är således att det fortfarande är rimligt och viktigt att förstå den nuvarande samhällsformen som ett klasssamhälle. Del 1 avslutas med en kritisk diskussion av olika sätt att förstå klass som kontrasteras med att styrkorna i ett relationellt, neomarxistiskt, klassbegrepp diskuteras.

De huvudsakliga resultaten i artikelns andra del är: I en utbildningshistorisk tillbakablick har begrepp som klass och jämlikhet spelat en central roll i utformningen av den svenska gymnasieskolan. De senaste årens utbildningspolitik avviker i detta hänseende. Sedan följer en kritisk analys av de senaste årens utbildningspolitik, med fokus på Gy11, utifrån vilka problem som uppstår när ingen hänsyn tas till klass. Dessa är, i korthet: (i) Att olikheter med sitt ursprung i klasstrukturer (miss)förstås som individuella attribut, både i termer av hur bristande skolprestationer förstås, men också avseende hur gymnasiereformens huvudambition, att skapa anställningsbara arbetare, ramas in. (ii) Att avsaknaden av ett klassperspektiv leder till en blindhet för frågor rörande tillgång till utbildning och social mobilitet, illustrerat av att den allmänna högskolebehörigheten avskaffas för elever vid yrkesprogram samtidigt som 25:4-regeln avskaffas och meritpoäng införts parallellt med nedskärningar i vuxenutbildningen och nya antagningskvoter till högskolan. Det konstateras att dessa reformer med stor sannolikhet kommer att öka den sociala snedrekryteringen till högre utbildning och minska den sociala mobiliteten i samhället. (iii) Att avsaknaden av ett klassperspektiv leder till en blindhet för frågan om den sociala fördelningen av kunskap. Gy11 förstärker en redan ojämn fördelning av kunskaper i samhället genom att utestänga elever på yrkesprogram från mer kritiskt orienterade kunskaper samtidigt som yrkeslärarutbildningens längd halveras. (iv) Avsaknaden av ett klassperspektiv leder också till att frågan rörande vem som skall ha makten att bestämma vad som är viktig

kunskap neutraliseras. Frågan transformeras till en rent teknisk fråga där svaret blir att arbetsgivarnas intressen blir allas gemensamma intressen.

I korthet illustreras grundproblemet att om yrkesprogrammen inte betraktas i relation till den klasskontext de befinner sig i så neutraliseras frågor rörande makt, konflikt och kontroll, och med dessa frågor rörande strukturell ojämlikhet. Konsekvensen är att utbildningsreformer genomförs som med stor sannolikhet kommer leda till ökade klasskillnader, både i termer av en minskad social mobilitet och en mer asymmetrisk fördelning av kunskaper.

1.5.4. Delstudie 4: Utbildningsreformer som kodmodaliteter

Avhandlingens fjärde studie (Nylund work-in-progress) är en jämförande analys av de tre större utbildningsreformer som genomförts avseende de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll under perioden 1971-2011. Studien har två syften, varav det första är att placera Gy11 i en utbildningshistorisk kontext. I enlighet med avhandlingens syfte är det en historisk kontext där utformningen av de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll betraktas som en central del av, och ett uttryck för, den samhälleliga maktfördelningen. Artikelns andra syfte är att lämna ett bidrag till den läroplansteoretiska teoribildningen genom att illustrera hur Basil Bernsteins teoretiska arbeten kan tas i bruk för att påvisa såväl centrala beständigheter som förskjutningar i de ordnande principerna för de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll. Detta åstadkoms genom att utformningen av de yrkesorienterade utbildningarna i de tre reformerna analyseras som olika modaliteter av en pedagogisk kod.

Centrala resultat från studien är att Gy11 i flera avseenden representerar ett utbildningshistoriskt brott, framför allt i termer av att styras efter en isärhållande princip. Detta tar sig bl.a. uttryck i en förstärkt klassifikation mellan yrkesorienterad och studieorienterad utbildning tillika en förstärkt intern klassifikation för de yrkesorienterade utbildningarna. Detta står i kontrast till de tidigare reformerna som istället representerat en mer sammanhållande princip i dessa avseenden. Samtidigt påvisas en rad kontinuiteter rörande de ordnande principerna mellan reformerna, men inom vilka det samtidigt uppdagas centrala skillnader. Exempelvis klassificeras innehållet i samtliga reformer i relation till arbetsmarknadens behov, men på

olika sätt¹¹ och utifrån olika kunskapssyner, där Gy11 betydligt entydigare och starkare betonar denna princip på bekostnad av andra möjliga principer (t.ex. medborgarskap, inflytande på arbetsplatsen, miljöfrågor och internationella frågor).

En liknande tendens gäller kontrollen över den pedagogiska kommunikationen där det påvisas stora variationer mellan reformerna samtidigt som de återigen delar en mer grundläggande ordnande princip; i detta fall att möta en föränderlig arbetsmarknad. I 1970-talets reform bemöts denna genom en starkare statlig styrning, en starkare innehållsstyrning med ett bredare innehåll organiserat i en mer detaljerad läroplan. I 1990-talets reform bemöts den istället med flexibilitet, en svagare innehållsstyrning, ett ytterligare breddat innehåll och decentraliserade beslut över utbildningen med stort elevinflytande. I 2011 års reform bemöts en föränderlig arbetsmarknad med en starkare innehållsstyrning av såväl arbetsliv som stat, där arbetslivet blir medförfattare till styrdokument med ett mer specificerat och betydligt smalare innehåll.

Mot bakgrund av dessa analyser dras slutsatsen att kunskapsfrågan varit marginaliserad i samtliga reformer. Det är delvis olika principer som klassificerar innehållet i reformerna, men som delar karaktäristiken att inte diskutera innehåll och lärande utifrån teorier och förutsättningar som har med kunskap att göra. Istället är den ordnande principen industrins organisering (1971), kunskapsekonomins krav och elevers val (1994) eller arbetsmarknadens behov (2011). En slutsats i anslutning till detta är att man kan se en historisk rörelse från att det är mer specifika kunskaper som prioriteras (1971) till specifika egenskaper; flexibel (1994) och anställningsbar (2011).

Samtliga reformer representerar relativt tydliga kodmodaliteter. På ett övergripande plan förskjuts balansen rörande makten över att få bestämma vad som räknas som viktig kunskap och legitim kommunikation från stat (1971) till elev (1994), till arbetsliv och företag (2011). Slutsatsen dras att det rörande de ordnande principerna för innehållet kan tecknas en historisk rörelse från en konservativ pedagogik med radikala inslag under 1970-talet till en progressiv pedagogik med svaga radikala inslag under 1990-talet till en tydligt konservativ pedagogik under 2010-talet. Sammantaget dras slutsatsen att ingen av reformerna representerar ett brott mot delning-

¹¹ I artikeln beskrivs detta som att utvecklingen går från en mindre marknadsbunden princip om mer bestämbara kompetenser och färdighetsträning (1971) till en mer marknadsorienterad princip om obestämbara kompetenser och förberedelse för flexibilitet (1994). Slutligen blir Gy11 en mix av de två tidigare reformerna, där marknadsprincipen från 1990-talet slås samman med det mer specifika innehållet och färdighetsträningen från 1970-talets gymnasiereform.

en mellan intellektuellt och manuellt arbete, men att det samtidigt sker påtagliga förskjutningar mellan reformerna avseende såväl makten och kontrollen över innehållet som för olika innehållsområdets prioritet och klassifikation.

1.6. Avhandlingskappans disposition

Avhandlingskappan utgörs av fem kapitel. I kapitel ett redogörs det för avhandlingens övergripande utgångspunkter tillika avhandlingens syften. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av avhandlingens delstudier. I det andra kapitlet diskuteras den bakgrund mot vilken avhandlingen får sin relevans i termer av att avhandlingens delstudier kontextualiseras i relation till tidigare forskning samt i relation till några för avhandlingen centrala samhälleliga sammanhang. Avhandlingens tredje kapitel utgörs av en historisk översikt av yrkesutbildningarnas framväxt i Sverige, med specifikt fokus på ordnande principer för innehållets organisering under perioden 1971-2011. Kapitlet avslutas med en sammanfattning över vad som mot den historiska bakgrunden kan karaktäriseras som ordnande principer och utmärkande drag för organiseringen av yrkesutbildning i Sverige. I det fjärde kapitlet diskuteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och textanalytiska förfarande. Utöver en diskussion av de begrepp som tas i bruk i avhandlingsstudierna diskuteras också spänningar och föreningar i avhandlingens teoretiska utgångspunkter. I det femte och avslutande kapitlet diskuteras vilka slutsatser som kan dras mot bakgrund av resultaten från avhandlingens studier. Utöver att diskutera resultaten i relation till syfte och frågeställningar förs i kapitlet en problematiserande diskussion av några för avhandlingsstudien centrala frågor.

KAPITEL 2. Bakgrund och relevans

2.1. Inledning

Utifrån ovan angivna övergripande utgångspunkter och syfte följer nedan en mer specifik beskrivning av den bakgrund mot vilken avhandlingen får sin relevans. Ambitionen med bakgrunden är att contextualisera avhandlingens delstudier i relation till tidigare forskning samt i relation till de samhällsliga sammanhang som ger studierna dess relevans. Först presenteras en bred utbildningspolitisk kontext avseende centrala förändringar i det svenska utbildningssystemet under de senaste decennierna. Detta följs av en diskussion om hur yrkesutbildning som utbildningsform i hög grad varit förbisedd i tidigare forskning och är omgärdad av förenklade föreställningar. Sedan diskuteras de gymnasiala yrkesutbildningarna i sammanhanget av samhällets sociala fördelning av kunskap. Efter detta diskuteras de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll i relation till några centrala demokratifrågor. Kapitlet avslutas med en diskussion av tidigare studier av Gy11 och en sammanfattning av avhandlingens relevans.

2.2. Utbildningspolitiskt turbulenta tider

Ur ett längre historiskt perspektiv har det svenska utbildningssystemet utvecklats från en segregerade institution till att bli allt mer av en gemensam samhällslig institution. Denna historiska utveckling mot mer och mer enhetlighet har dock brutits under de senaste decennierna (jfr Carlbaum 2012, Englund 1996b, Nylund & Rosvall 2011, Romhed 1998). Sedan början på 1990-talet har utbildningssystemet förändrats dramatiskt, vilket uppmärksammats och problematiserats av en rad forskare (se t.ex. Alexandersson 1998, Boman 2002, Englund 1996b, Lindensjö & Lundgren 2000, Sundberg 2005¹², Wahlström 2002). Som exempel på avgörande förändringar under 1990-talet kan nämnas nya läroplaner, etableringen av fristående skolor, införandet av skolpeng, mål- och resultatstyrning, nya betygssystem, kommunalisering av lärarnas och skolledarnas tjänster, samt ökade inslag av individualisering, valfrihet och marknadsstyrning. Skolan har också sedan början på 1990-talet utsatts för ”kännbara nedskärningar” (Skolverket 1999b, s.6. jfr Ehrenberg & Ljunggren 2006). Förändringarna av utbildningssystemet sedan 1990-talets inträde har varit av den magnitud att de beskrivits som ett utbildningspolitiskt systemskifte (Eng-

¹² Sundberg (2005, s.146) skriver ”1990-talet går till historien som ett av de mest reformintensiva årtionedena i svensk skola någonsin.” Liknande påstående finner man i Lindensjö & Lundgren (2000, s.116).

lund 1996b). Denna styrning av utbildning har i samhällsvetenskapliga sammanhang ofta beskrivits som nyliberal eller som idéer med sin grund i new public management, dvs. att principer som marknadsanpassning, konkurrens och konsumentinflytande blivit vägledande med en parallell rörelse bort från principer som kollektivism och social jämlikhet (jfr Arnman et al 2004, Carlbaum 2012, Cervantes 2008, Olofsson 2010, Wahlström 2009).¹³

1990-talet var således ett turbulent reformdecennium. Detsamma gäller för den senare delen av 2000-talets inledande decennium och 2010-talets inledande år. Sedan regeringstillträdet 2006 har den borgerliga regeringen initierat mer än 100 utbildningsreformer (Berglund & Henning Loeb kommande) där såväl förskola och grundskola som gymnasium och högre utbildning förändras i centrala avseenden (nya betyg, nya läroplaner, nya antagningsregler, ny lärarutbildning, etc.). Som utbildningsminister Jan Björklund uttryckte det i en debatt i tv-programmet God morgon Sverige 9 maj 2012:

...svensk skola i stort har stora problem. Det är ju därför den här regeringen nu lägger om hela den svenska utbildningspolitiken. Det har aldrig varit så mycket reformer på gång just nu som, sedan 1800-talet får man gå tillbaka. Med nya läroplaner, nya betygssystem, ny lärarutbildning, lärarlegitimation.

Parallellt med de senaste decenniernas omstöpning av utbildningssystemet har en tydlig tendens varit att ojämlikheten i utbildningssystemet ökat (se t.ex. Lund 2006, Olofsson 2010, Sandell 2007, Skolverket 2009a), exempelvis mellan både hög- och lågpresterande elever och skolor (Skolverket 2012, 2013a¹⁴, Fjellkner 2012). Viktigt att notera för denna avhandlings vidkommande är att trots denna tilltagande ojämlikhet i utbildningssystemet och i samhället i övrigt (Bergström et al 2011, Ehrenberg & Ljunggren 2006, Eriksson 2013) har klassbegreppet länge varit påtagligt frånvarande inom såväl utbildningspolitik som utbildningspolitisk forskning¹⁵ (Nylund 2012).

¹³ De senaste decennierna har också inneburit såväl en ökad ojämlikhet i utbildningssystemet (Skolverket 2009a, 2012, 2013a) samt sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar (Lindblad 2010). Dessa fenomen vekar också höra samman (Skolverket 2013a, Örstadius 2013).

¹⁴ I Skolverkets rapport (2013a) framkommer det att skillnaden mellan skolors resultat fördubblats sedan slutet av 1990-talet och att de relativt små resultatskillnader som Sverige tidigare uppvisat mellan skolor i ett internationellt perspektiv därmed inte längre gäller.

¹⁵ Se dock Broady (2000), Broady & Börjesson (2006), Lidegran (2009), Lundahl (2011a), Olofsson (2010).

Med referens till Tomas Englund & Ann Quennerstedts (2008) analys av likvärdighetsbegreppets uttolkning i utbildningspolitiska texter, är ett sätt att beskriva de förändrade utbildningspolitiska ambitionerna att det skett en förflyttning från att betona jämlikhet (60-tal och 70-tal), till att betona valfrihet (80-tal och 90-tal) och kvalitet (2000-tal), huvudsakligen kopplat till betyg och förstått som måluppfyllelse (jfr Bergh 2010). Kort sagt, ur ett historiskt perspektiv kan man på en allmän nivå tala om ett utbildningspolitiskt systemskifte under de senaste decennierna. Hur utbildningspolitiken rörande yrkesutbildning förhållit sig till denna utveckling är dock i mindre utsträckning kartlagt, då yrkesutbildning är en relativt förbisedd utbildningsform vid utbildningspolitiska studier. Forskning om utbildningspolitik i allmänhet ett relativt stort fält. Forskning om utbildningspolitik som fokuserar yrkesutbildning är betydligt mindre förekommande i en svensk kontext (se dock t.ex. Lundahl 1994, 1997, 2011, 2011b, Nilsson 1981, Olofsson 2005, 2010) då oftast den allmänna och studieförberedande utbildningen utgör forskningens studieobjekt (Lundahl 1997, s.20). Ännu mindre blir fältet av forskning som ägnar sig åt studier av utbildningspolitik med frågor rörande yrkesutbildningens innehåll i centrum. Om man slutligen adderar ett intresse för innehållets sociala och politiska dimensioner blir fältet mycket litet. I en nationell kontext är detta, som Jan Härdig påtalar nedan, ett i stort förbiset kunskapsområde:

Undervisningens uppläggning, innehåll och genomförande, är ett problem som bara antydningssvis studerats på de yrkesinriktade utbildningsvägarna... En viktig fråga gäller den ideologiska skolningen av de manuella arbetarna... Svenska undersökningar på området saknas (Härdig 1995, s.57).

I en tid då principerna bakom utbildningssystemets organisation är i förändring är det centralt att inte förbise en utbildningsform som utöver att omfatta nästan hälften av ungdomarna vid gymnasiet (SOU 2008:27, Skolverket 2009b)¹⁶ dessutom befinner sig i den klassreproduktionsproblematik som tecknades ovan. Även om det inte är ett syfte med denna avhandling att på ett uttömmande sätt placera yrkesutbildningarna i sammanhanget av denna större omvandling av utbildningssystemet kan förhoppningsvis avhandlingsstudien bidra med ännu en pusselbit i den sammantagna bild som forskningsläget ger av utbildningspolitikens förändrade principer.

¹⁶ Uppskattningen av antalet elever vid yrkesprogrammen beror på vilket mått som tillämpas. Dessutom har andelen ungdomar i yrkesorienterade program minskat kraftigt sedan implementeringen av Gy11 (Berglund & Henning Loeb kommande, Skolverket 2013a). Andelen av samtliga nybörjarelever (inklusive de som studerar vid ett Introduktionsprogram) var 2012 strax under 30% (Skolverket 2013a).

2.3. Yrkesutbildning: En förbisedd utbildningsform

En första anledning till att en kritiskt orienterad undersökning av innehållets urval och organisering i den gymnasiala yrkesutbildningen blir intressant är alltså att det är en utbildningsform som är relativt förbisedd i tidigare forskning. Detta gäller även inom tre för denna avhandling centrala forskningsfält; utbildningspolitik, läroplansteori och didaktik. Framför allt har innehållsfrågor inte ägnats någon stor uppmärksamhet vid studier av yrkesutbildning (jfr Berglund 2009, Lindberg 2003, Young 2006, 2008). Som utbildningssociologen Young för fram gäller detta även på en internationell nivå:

...the question as to what knowledge those on VET programmes should acquire has been of marginal interest or at best treated superficially even within the research community (Young 2008, s.138).

Tvärtom har innehållet i yrkesorienterad utbildning ofta behandlats som något relativt okomplicerat, framför allt som ståendes i en nära och okomplicerad relation till arbete och arbetsmarknad (Young & Gamble 2006b). Att innehållet i yrkesutbildning inte ägnats samma uppmärksamhet som i annan utbildning är kanske också en anledning till att yrkesämnen har en i jämförelse med mer traditionella skolämnen svagare status och en svagare ämnesdidaktisk bas.¹⁷

Om innehållsfrågor i allmänhet varit relativt förbisedda är det dessutom speciellt sparsamt med vetenskapliga bidrag som analyserar innehållets organisation i relation till sociala och politiska implikationer. Kanske har denna brist på forskning och uppmärksamhet kring innehållsfrågor i yrkesutbildning bidragit till att det är en utbildningsform omgärdad av ett flertal generaliserande myter. Exempel på två sådana myter centrala för denna avhandlingsstudie är (i) att ungdomar som studerar vid de yrkesorienterade utbildningarna inte är intresserade av 'teoretiska' kunskaper (ii) och att teoretiska inslag i dessa utbildningar har en tydligt negativ effekt på en redan låg genomströmning. Föreställningen om en tydlig uppdelning mellan tankens och handens arbete är givetvis en betydligt äldre problematik med tankerötter som sträcker sig tillbaka till åtminstone antiken (Billet 2013, Gustavsson 2002), med sin grund i samhällsliga ägandeförhållanden

¹⁷ Vilket illustreras av att de flesta traditionella ämnen, till skillnad från yrkesämnen, har en egen ämnesdidaktisk bas (matematik, svenska, etc.). En annan illustration av den svaga statusen är att yrkeslärare i Sverige får validera yrkeserfarenheter som ämneskunskap, dvs. behöver inte läsa yrkesinnehållet som högskoleämne, vilket inte är en möjlighet för mer traditionella skolämnen (jfr SOU 2008:112). Exempelvis skulle en person som bott 10 år i England inte få validera detta som ämneskunskap för att bli lärare i engelska (Lemar 2012).

och den sociala arbetsdelningen (jfr Bernstein 1981), men bristen på vetenskaplig uppmärksamhet har sannolikt inte förmildrat dessa fördomar.

2.3.1. Ökade studieavbrott och låg genomströmning?

Att likt denna avhandling betrakta innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna som ett uttryck för makt i ljuset av den samhälleliga arbetsdelningen är inte den vanligaste förklaringen till varför innehållet traditionellt organiseras som det gör. Betydligt vanligare är att förlägga förklaringen hos individerna som studerar vid dessa utbildningar. Inte minst tecknas ofta, likt i gymnasieutredningen som föregick Gy11 (SOU 2008:27) en orsakskedja mellan (i) att ungdomarna i allmänhet har ett ointresse för teori, (ii) att de yrkesorienterade programmen blivit för teoretiska och att (iii) detta är en anledning till de många avhopp, och följaktligen den låga genomströmning, man menar föreligger för yrkesorienterad utbildning (jfr Björklund 2012, Fahlén & Naeslund 2001, Holmström 2001, Leijonborg et al 2004, Linder 2010, Prop. 2008/09:199), en diskussion som pågått alltsedan 1990-talsreformens genomförande (Lundahl 1998).¹⁸ Detta är en bild i behov av nyansering.

Om man börjar i frågan om genomströmningen är en under senare år vanlig föreställning att studieavbrotten i gymnasieskolan är ett stort problem, framför allt vid de yrkesorienterade utbildningarna, och att dessa ökat under de senaste åren.

Under senare år har det förts en livlig diskussion om gymnasieskolan och man har frågat sig varför så många hoppar av studierna. Bland annat har man hänvisat till att kurserna i gymnasieskolan blivit alltför teoretiska, varför stora grupper varken har förutsättningar eller intresse för att kunna tillgodogöra sig undervisningen (Svensson 2007, s.317).

Tvärtemot denna föreställning visar Allan Svensson (2007)¹⁹ att tendensen till studieavbrott i gymnasieskolan innan implementeringen av 2011 års gymnasiereform följde en positiv trend, dvs. minskade. Om man jämför andelen studenter som påbörjade sin gymnasieutbildning 2003 med studenter som påbörjade sin utbildning 1993 (och tidigare närliggande år) har det skett en ökning av studieavbrott, eller avhopp. Framför allt ökade andelen elever som avbröt sina studier under den senare delen av 1990-talet, speciellt vid de yrkesförberedande programmen. Men denna ökning förklaras till stor del av införseln av ett nytt betygssystem. I det tidigare relativa be-

¹⁸ I mer allmän form har denna diskussion givetvis pågått betydligt längre (se t.ex. Johansson 1970).

¹⁹ i en kvantitativ studie av ett representativt urval av elever (ca 9000) som antogs hösten 2003 till gymnasieskolan.

tygssystemet (som i princip gällde mellan 1971-1993) kunde en elev fullgöra gymnasiet med mycket låga betyg utan att räknas som underkänd, eftersom det inte fanns något betyg för underkänd. Om man istället jämför andelen studenter som påbörjade sin gymnasieutbildning 2003 med studenter som påbörjade sin utbildning 1998, då eleverna hade mål- och kursrelaterade betyg, har avhoppet tvärtom minskat. Svensson (2007) uppger en minskning med cirka 5% för elever vid de studieförberedande programmen och något mer för elever vid de yrkesförberedande programmen. Trenden för avhopp inför gymnasiereformen Gy11 var alltså enligt Svensson positiv, framför allt för de yrkesorienterade programmen.²⁰

För att räknas in i kategorin av studenter som fullföljt sin gymnasieutbildning i Svenssons och många andra undersökningar skall en elev erhållit slutbetyg efter tre år vid det antagna, eller något närliggande, program. Med en sådan definition finner Svensson att ca 75% av studenterna vid de studieorienterade och strax under 70% av studenterna vid de yrkesorienterade programmen genomfört sin gymnasieutbildning.²¹ Några vattentäta skott förelåg alltså inte avseende genomströmning innan reformen Gy11.²² Generellt var genomströmningen något lägre vid yrkesorienterade än vid studieorienterade program, men exempelvis hade byggprogrammet högst genomströmning av alla gymnasieprogram år 2009/2010, där strax över 83% hade slutbetyg efter tre års studier (Henning Loeb & Korp 2012).

²⁰ Alexandersson (2011) redovisar följande siffror: “[L]eaving certificates and grades have improved, especially for those taking the vocational studies option. The completion rate is slightly below the rate for the academic track ... 67% of pupils on vocational tracks graduated from upper-secondary 2008, compared to 56% of those who graduated ten years earlier.” (Alexandersson 2011, s.205-206)

²¹ Det skall tilläggas att Svensson gör vissa reservationer kring sina resultat. Exempelvis menar Svensson att resultaten skulle se dystrare ut om Individuella programmet, elever som av någon anledning släpat efter i utbildningssystemet (och därmed påbörjade sin gymnasieutbildning senare än 2003) och nyanlända invandrare (som anslutit till utbildning efter urvalet gjordes 2003) skulle inkluderats i undersökningen.

²² Det bör påpekas att statistiken kring genomströmning varierar beroende på vilka källor man vänder sig till och på vilken definition av avhopp som tas i bruk. Detta illustreras av Henning Loeb & Korp (2012, s.17) som skriver: ”I *Framtidsvägen* (SOU 2008:27) lyfts fram att det är 62% som har slutbetyg med grundläggande behörighet inom tre år. Av Skolverkets rapport *Studieresultat i gymnasieskolan* (2008) framgår det att det är 69% av eleverna som inom fem år efter att de påbörjat sina gymnasiestudier har slutbetyg med grundläggande behörighet. I *Skolverkets PM – Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2009/10* räknar man in antal elever som får slutbetyg och där kan man läsa: ”Av alla ungdomar som börjar gymnasieskolan får 77 procent ett slutbetyg inom fem år. Bland dem som börjar ett nationellt program är andelen 84 procent.”

Forskning om genomströmning i gymnasieskolan överensstämmer alltså relativt svagt med den bild som gymnasieutredningen (SOU 2008:27) grundas i, en bild som dessutom ofta målats upp i media, exempelvis av reformansvariga politiker (se t.ex. Björklund 2012, Leijonborg et al 2004).

2.3.2. Studenterna ointresserade av teori?

I nära anslutning till föreställningen om de omfattande avhoppet ligger en annan vanlig föreställning; att avhoppet skulle bero på för stora inslag av 'teoretiskt' innehåll i de yrkesorienterade utbildningarna (jfr Björklund 2012, Leijonborg et al 2004, Linder 2010, SOU 2008:27). En sådan föreställning är en delförklaring till att den allmänna högskolebehörigheten avskaffas för yrkesprogrammen i Gy11 genom en reduktion av allmänteoretiska kurser (Nylund 2012). Samma föreställning ligger också som en central anledning till inrättandet av lärlingsutbildning som en av tre utbildningsvägar i Gy11, samt bakom utformningen av de nya Yrkesintroduktionsprogrammen.²³ I nära anslutning till idén om att teoretiska studier skulle vara en huvudsaklig anledning till studieavhopp på yrkesorienterade program finns således en idé om att en stark arbetsplatsanknytning av yrkesorienterad utbildning automatiskt skulle leda till högre genomströmning. Ingrid Berglund (2009) problematiserar denna föreställning.

Flera indikatorer visar att det istället tycks finnas problem i elevernas kontakter med arbetslivet, både under och efter den gymnasiala yrkesutbildningen. Bland annat visar statistiken att avhoppet i gymnasieskolan sker sent i utbildningen då vanligtvis den största delen av APU förläggs (Murray 2007; Skolverket 2008), och en annan studie visar att det finns stora problem med avhopp i färdigutbildningen inom byggbranschen (Hoffrén-Larsson & Gustavsson 2003) (Berglund 2009, s.211).

Enligt den studie Berglund refererar till i citatet ovan (Hoffrén-Larsson & Gustavsson 2003) beror det stora antalet avhopp inom byggbranschen lärlingsutbildning inte på ointresse utan snarare på att de enkla och enformiga arbetsuppgifter som prövas under lärlingstiden inte lever upp till de

²³ Yrkesintroduktion är ett av fem Introduktionsprogram som med Gy11 ersätter det tidigare Individuella programmet.

förväntningar eleverna har (Berglund 2009).²⁴ I relation till föreställningen om att elever vid yrkesorienterad utbildning i allmänhet inte är intresserade av teoretiska studier, och att inslag av teoretiska ämnen således skulle vara en huvudanledning till varför ungdomar hoppar av sina utbildningar, skriver Berglund (2009) att

...etablerade föreställningar om ”teori” och ”praktik” riskerar att ta över i brist på forskning om innehållet i yrkesutbildningen. Flertalet utsagor om elever på yrkesprogram visar också exempel på att en schablonbild av yrkeselevers inställning till ”teori” finns. (...)”[T]eoriproblematiken” [borde] främst ses som ett didaktiskt problem, och inte som ett elevproblem. Det finns därför anledning att granska spridandet av återkommande myter om yrkeselever som ”praktiska” och ointresserade av ”teori” (Berglund 2009, s.210-211).²⁵

Svenssons studie (2007) som diskuterades ovan i anslutning till avhoppens utsträckning och spridning, visar också hur föreställningen om elever som ointresserade av teori är en alltför enkel och till och med missvisande förklaring till avbrutna studier. I korthet visar Svenssons studie att avhoppet i

²⁴ Det bör också noteras att det i den utbildningspolitiska diskussionen om lärlingsutbildningar (se t.ex. SOU 2008:27, SOU 2010:19) ofta görs jämförelser med lärlingssystem i andra länder, t.ex. Danmark och Tyskland. Berglund & Henning Loeb (kommande) påpekar att dessa diskussioner präglas av att avgörande olikheter gällande lärlingsutbildningarna och deras förutsättningar inte tas i beaktande. Författarna påpekar också att problem med lärlingsutbildningar i andra länder inte uppmärksammas i denna diskussion, t.ex. att dessa utbildningar ofta präglas av stora studieavhopp och låg genomströmning. I Skolverkets rapport (2013a) framkommer det också att lärlingsutbildningarna som bedrivits som försök sedan 2008, och som med Gy11 blev permanenta, präglas av låg genomströmning och svaga studieresultat. Av den första elevkullen vid dessa utbildningar genomförde mindre än hälften sin utbildning, varav de flesta anslöt till en mer skolförlagd utbildning.

²⁵ En intressant studie i detta sammanhang är Klas Anderssons (2012) avhandling där effekten av deliberativ undervisning på utvecklingen av kunskaper och demokratiska värden bland elever studerats. I motsats till tidigare studier (jfr Ekman 2007) som menat att deliberativ undervisning verkar vara en undervisningsform med endast positiva effekter för elever vid studieorienterade program, visar Anderssons studie istället att det är just för elever vid yrkesförberedande program som en deliberativ organiserad undervisningspraktik verkar få positiva effekter. Genom att problematisera vad som skulle kunna benämnas för ännu en myt diskuterar Andersson olika didaktiska mekanismer som kan förklara studiens resultat. Genom detta förfarande förstås inte undervisningens utfall endast som en konsekvens av egenskaper hos eleverna, utan istället huvudsakligen som en konsekvens av organiseringen av innehållet i undervisningspraktiken (jfr Nylund & Rosvall 2011).

gymnasieskolan beror mindre på inslag av allmännteoretiska ämnen och mer på andra faktorer, exempelvis socialgruppsstillhörighet.²⁶

Det finns också andra typer av undersökningar vars resultat ifrågasätter tesen att ungdomar vid yrkesorienterade program skulle vara ointresserade av teori. Exempelvis finns ett flertal etnografiska studier där forskare följt elevers skolgång såväl i som utanför undervisningssituationer på olika gymnasieprogram. I en nyligen publicerad antologi (Öhrn et al 2011) redovisas resultat som sammanfattas enligt följande:

[T]here is no distinction between students of vocational programs and others in regard to interest in and desires for a good education and the value of academic/theoretical knowledge (Beach et al 2011, s.149).

Föreställningen om ungdomarnas ointresse av teoretiska studier vid yrkesorienterade program menar de snarare kan betraktas som grundat

...entirely on foundations that are socially constructed elements of a dominant discourse about social belonging, social origins, labor and intellectual ability (Beach et al 2011, s.149).

Liknande stereotypa föreställningar verkar också vara vanliga bland studenter vid studieförberedande program (Beach & Jonsson 2013).²⁷ Även andra studiers resultat ger anledning till att ifrågasätta idén om att ungdomo-

²⁶ Framför allt finner Svensson att betyg och kunskaper från grundskolan är avgörande för avhopp, i att avhopparna uppvisar lägre betyg och kunskaper. Likaså är att eleven kommer in på sitt förstahandsval avgörande, dvs. de som inte kommer in på sitt förstahandsval avbryter sina studier i betydligt högre utsträckning. Även elevens intresse för utbildningen visade sig vara avgörande, framför allt för elever vid yrkesförberedande program. Avgörande är också trivseln vid programmet, där avhoppare i högre utsträckning uppger att de trivs dåligt och att de blivit mobbade av elever eller lärare. Elever som avbrutit sina studier uppger också i betydligt högre utsträckning att de inte fått hjälp med skolarbetet av lärarna, att de har svårt att koncentrera sig på lektionerna och hänga med i studietempot. Det visar sig också att en avgörande faktor till såväl avbrutna studier som till val av gymnasieprogram är socialgruppsstillhörighet, där socialgrupp III (dvs. ungdomar från arbetarhem) är överrepresenterade inom såväl yrkesorienterade program som inom gruppen studenter som avbryter sina studier. Att studieframgång i gymnasiet snarare handlar om socialgruppsstillhörighet än om inslag av allmännteoretiska ämnen menar också Lindgren (2010) i en diskussion av statistiska data.

²⁷ Mot bakgrund av en studie där 224 elever vid studieförberedande program i skrift fått beskriva vad de anser vara karaktäristiska drag hos studenter vid olika utbildningar, menar Beach & Jonsson (2013, s.55) att: "[T]here is a clear consensus on stereotype content among the students, regardless of which college preparatory programme they attend (...) academic students commonly described themselves using concepts such as fast, sharp and intelligent, while students from vocational programmes were described as dull, slow and stupid."

mar vid yrkesorienterad utbildning skulle vara ointresserade av teori. Exempelvis visar Per-Åke Rosvall (2012a, 2012b), Marianne Dovemark (2012) och Helena Korp (2012) att elever vid yrkesorienterade och individuella program ofta betraktas som ointresserade av teori och att mer teoretiskt organiserade kunskaper får en undanskynd plats i undervisningen, samtidigt som intervjuer med studenterna visar att ett sådant ointresse inte föreligger.²⁸

Det bör dock tilläggas att yrkeslevers påstådda relativa ointresse för skolan, och framför allt de allmänteoretiska ämnena, inte endast uttrycks i reformtexterna som låg till grund för Gy11 (Prop. 2008/09:109, SOU 2008:27). Forskning på svensk yrkesutbildning har gett resultat i linje med dessa antaganden (se t.ex. Fahlén & Naeslund 2001, Hill 2007, Holmström 2001, Högberg 2009) där framför allt elever vid manligt dominerade yrkesorienterade program uppvisat ett motstånd mot allmänteoretiska kurser. Utformningen av yrkesprogrammen i Gy11 får också stöd av Jonas Olofsson (2010) som menar att prioriteringen av allmänteoretiska kurser snarare lett till större än mindre skillnader mellan olika elevgrupper, framför allt genom att de ungdomar som inte fullgjort en gymnasieutbildning får det svårt att etablera sig på arbetsmarknaden.

Det finns således divergerande forskningsresultat avseende olika elevgruppers intresse för utbildning och allmänteoretiska ämnen.²⁹ Vissa forskningsresultat visar att det föreligger ett visst ointresse, motstånd, skoltrötthet, etc. vid de yrkesorienterade utbildningarna i relation till allmänteoretiska ämnen, men det sammantagna forskningsläget ger inte stöd åt kategoriska generaliseringar som implicerar att detta skulle vara en dominerande inställning.

Mot bakgrund av de förenklade och generaliserande föreställningar som råder rörande innehållet och dess konsekvenser i gymnasieskolans yrkes-

²⁸ Som påpekas i Nylund (2012) är detta förhållande, att många av ungdomarna värderar teoretiskt organiserade kunskaper relativt högt, kanske också en avgörande förklaring till varför betydligt färre ungdomar ansökt till de nya yrkesprogrammen som upprättats med Gy11. Skolverket (2013a, s.53) uppger följande siffror: ”Andelen av samtliga nybörjarelever i gymnasieskolan som väljer ett yrkesprogram har minskat från 35 till 28 procent mellan 2007 och 2012. Andelen som väljer att börja på högskoleförberedande program har under samma tid ökat från 47 till 59 procent. Tendensen är starkare sedan 2011. Övriga (14 procent 2012) av nybörjareleverna läser på något av de fem introduktionsprogrammen, vilket är en ökning jämfört med andelen nybörjarelever som tidigare gick på individuella program (12 procent under åren 2007-2010).”

²⁹ Hur utbredd man finner detta ’ointresse’ för allmänteoretiska ämnen bland ungdomar, tillika en delförklaring till de delvis divergerande forskningsresultaten, kan som vi resonerar i Nylund & Rosvall (2011) delvis bero på forskningsmetoder.

orienterade utbildningar blir studier som intar en kritisk och problematiserande ansats till yrkesutbildningars innehåll och sammanhang viktiga. Ett problematiserande av såväl 'teoriproblematiken' som 'genomströmningsproblematiken' görs på olika sätt i avhandlingens studier (se t.ex. Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011).³⁰ 'Teoriproblematiken' blir vidare speciellt intressant, tillika problematisk, om man betraktar yrkesutbildningarna i sammanhanget av den sociala fördelningen av kunskaper i samhället. Frågan om teoretiskt organiserade kunskapers roll i yrkesutbildning blir då snarare en fråga om och ett uttryck för makt och fördelning än, som i reformtexterna bakom Gy11, en fråga om fallenhet, intresse eller anställningsbarhet (jfr Nylund 2012).

2.4. En ojämlik social fördelning av kunskap

Vilka ordnande principer ligger bakom innehållets organisation vid gymnasieskolans yrkesorienterade utbildningar? Som beskrevs i inledningen av avhandlingen har utbildningssociologisk forskning visat hur utbildningssystemet är nära sammankopplat med den sociala arbetsdelningen, vilket också påvisats i studier av svensk yrkesutbildning.³¹ Vad som noterats i en rad studier är att utbildningar ordnas efter olika principer beroende på vilken roll i den sociala arbetsdelningen utbildningen förbereder för.

Den samhällliga arbetsdelningen mellan mentala och manuella yrken återspelas i gymnasieskolans uppdelning i studieförberedande och yrkesförberedande utbildningsvägar (Frykholm & Nitzler 1989, s.119).³²

³⁰ Vidare utgör vad som traditionellt benämns teoretiska kunskapers roll och relation till yrkesutbildning en av kärnfrågorna för den läroplansteoretiska och kunskapsociologiska teoribildning som avhandlingens delstudier grundas i.

³¹ Exempelvis finner Berglund (2009) i sin fallstudie av undervisningen i ett byggprogram att innehållet, inklusive det som undervisas i skolan, i stor utsträckning bestäms i relation till de krav som ställs på byggarbetsplatser, framför allt byggbranschens lärlingssystem. Skolans värden och intentioner underordnas således byggnadsbranschens, och yrkeslärarna betraktar branschens villkor som "självklara och vägledande för hur de ska utforma innehållet." (Berglund 2009, s.204).

³² Ett annat sätt att uttrycka detsamma står att finna i LOVUX-utredningarna som gjordes under 1970-talet: "[M]an utbildas för olika sociala roller: Den *ena* gruppen får mycket språk, allmänorientering, kommunikationsfärdigheter, och därigenom tillträde till mer kvalificerade jobb; får lättare att utöva makt. ...[D]en *andra* gruppen får en i huvudsak 'praktisk' utbildning och mycket mindre av språk, kommunikationsfärdigheter, kulturstoff, mindre av kunskaper om samhället. Denna utbildning kan möjligen ge en viss social trygghet men skapar stora svårigheter att utöva inflytande, tillgodogöra sig information, ta del av kulturlivet." (LOVUX IV, s.85, citerad i Englund 1986, s.555).

På en generell nivå organiseras utbildning som förbereder för medelklasspositioner kring principer som exempelvis flexibilitet, valfrihet och en nyfiken relation till kunskap medan utbildning för arbetarklasspositioner organiseras kring principer som exempelvis punktlighet, ordning och reda samt 'goda vanor' (jfr Anyon 1983, Apple 2004, Beach 1999). Med andra ord är utbildningssystemet inte endast centralt för att sortera ungdomar till olika klasspositioner, utan också för att socialisera olika grupper av ungdomar till olika sätt att förstå och förhålla sig till världen. Denna senare fråga, som rör utbildningarnas innehåll, har undersökts av ett flertal forskare som studerat den svenska yrkesorienterade utbildningen (t.ex. Axelson 1977, 1986, 1989, Berglund 2009, Berner 1989, Englund 1986, Norlund 2011, Rosvall 2011).

Exempelvis visar Boel Berners (1989) studie hur teorin tar form på verkstadsutbildningarna (i dåvarande gymnasieskola Lgy70), hur varför-frågor inte reses, utan att det istället är en form av instrumentell teori, en teori som skall ge instruktion för praktiken, som dominerar.

Den teoretiska kunskap som eleverna delges är i första hand en instrumentell kunskap att tillämpa, inte en att tänka med. Den är direkt lierad till produktionens logik. Med dess hjälp skall eleverna snabbt kunna ingå som kuggar i den standardiserade tillvaro som modern industriproduktion utgör. De skall vara effektiva och lönsamma. Större är inte utbildningens ambitioner. Verkstadens teori innefattar inte de naturvetenskapliga eller samhällsliga sammanhang inom vilken produktionen fungerar (...) Det är som om industrins fotfolk inte behöver lära sig förstå, utan bara att tillämpa den teori som utvecklats av andra, och som når dem i form av regler, föreskrifter och krav på en standardiserad arbetsgång (Berner 1989, s.131-132).

Även mellan verkstadslinjernas olika lärandemiljöer finner Berner intressanta skillnader, exempelvis att det föreligger avgörande skillnader mellan lärlingskapets och det skolförlagda lärandet. Lärlingslärandet är starkt kontextbundet, mer tyst och klart mindre systematiserat än det skolförlagda lärande som styrs av läroplaner och kursplaner. I Bernsteinskt språkbruk (se kapitel 4) kan man tala om att lärlingslärandet ofta präglas av kunskaper organiserade i starkt horisontella diskurser (jfr Nylund & Rosvall 2011). Att det föreligger en sådan typ av skillnad mellan lärandet på en arbetsplats, där exempelvis teoretiskt organiserade kunskaper ges en lägre prioritet, och det mer skolförlagda lärandet har också påvisats i

andra studier (se t.ex. Boreham 2002, Lindberg 2003, Lundahl 1997, Nilsson 1981, Olofsson 2005).³³

Härdig (1995), som studerat relationen mellan gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje (under Lpf94) och arbetslivet drar slutsatser som liknar Berners (1989). Härdig visar genom intervjuer med lärare vid yrkeslinjen bland annat att de egenskaper som yrkeslärarna värderar och prioriterar högst hos eleverna inte är kunskap, varken mer 'teoretisk' eller 'praktisk', utan istället socialisationsvärden som närvaro och punktlighet. Utifrån dessa resultat dras slutsatsen att yrkesutbildningarna framför allt fyller funktionen av att bevara rådande sociala och ekonomiska förhållanden i samhället. Rune Axelsson, som i en rad undersökningar studerat svensk yrkesutbildning över flera decennier, (se t.ex. Axelsson 1977, 1986, 1989) menar i liknande mening att

My evaluation results and the research literature cited confirm these assumptions, showing deficiencies in the fostering of critical thinking: there is a risk of an uncritical preparation for prevailing circumstances, the fostering of an acceptance of a poor working environment, a poor working situation, and social inequalities; there is a risk that precisely the people most in need of an ability to observe and articulate deficiencies – that is, students on vocational courses – are the ones who are given least preparation in this respect (Axelsson 1989, s.199).

Att yrkesutbildningarnas kunskapsinnehåll, framför allt det som är av en mer perspektiverande och kritisk art, är av underordnad betydelse i relation till vissa socialisationsvärden (punktlighet, närvaro, 'rätt' inställning till arbete, etc.) är slutsatser som också dras i studier av Berglund (2009), Clas-Uno Frykholm och Ragnhild Nitzler (1993), Anita Nordlund (2011) och Rosvall (2011). Innebörden av detta förhållande för den sociala fördelningen av kunskaper i samhället är en central problematik i samtliga avhandlingens studier. Det är också genom en kritisk analys av dessa ordnande principer för yrkesprogrammets innehåll, och framför allt innebör-

³³ Detta förhållande är en central anledning till organiseringen av yrkesutbildningen i Sverige sedan 1970-talets inledning, där en stor del av utbildningarna skolförlagts; man har velat bryta den täta kopplingen mellan geografiskt specifik produktion och yrkesutbildning för att premiera mer allmänna kompetenser (se kapitel 3).

den av Gy11 i detta sammanhang, som denna avhandling lämnar sitt vetenskapliga bidrag.³⁴

Avslutningsvis, detta mönster av ordnande principer som ger upphov till en ojämlig social fördelning av kunskap nyanseras vid närmre studier av svensk utbildningshistoria, då innehållet som elever vid yrkesorienterade utbildningar erbjudits varierat över tid. Att så är fallet framkommer i såväl avhandlingens delstudier tillika i diskussionen av yrkesutbildningens framväxt nedan (kapitel 3). Det blir således en allt för onyanserad bild att endast uppmärksamma det beständiga, en ojämlig fördelning av kunskap, variationerna därinom är centrala att uppmärksamma. Dessa variationer kan i stor utsträckning förstås mot bakgrunden av de demokratiska ambitioner som tidvis funnits i utbildningspolitiken (jfr Englund 1986/2005, Nylund 2012). Som betonas i Nylund (2010) är utformningen av utbildningarnas innehåll en fråga som i stor utsträckning avgörs i en politisk kamp, vars utfall får implikationer för den samhällseliga demokratin.

2.5. Utbildning och demokrati

Då utbildningssystemet är en central institution för samhällsmedlemmarnas socialisation, inte minst i relation till demokratins förutsättningar i form av dess behov av informerade medborgare,³⁵ blir omfattande utbildningsreformer likt den som ligger för handen med GY11 viktiga att analysera i

³⁴ Den grundläggande uppdelningen av olika kunskapsformer och dess fördelning mellan samhällsklasser är ett fenomen kring vilket det formulerats en rad teorier och begrepp. Vanligt förekommande begrepp är exempelvis intellektuellt och manuellt arbete, abstrakt och konkret kunskap, eller teoretisk och praktisk kunskap. Själva delningen mellan dessa kunskapsformer ligger inte i kunskapsformernas konkreta innehåll, tvärtom förändras ett samhälles kunskaper med tiden. Istället är det snarare en fundamental relation som upptäckts, där kunskapsformerna endast kan förstås genom att studeras i relation till varandra. En förtjänstfull teori för att förstå denna relation och dess samhällseliga implikationer är Bernstein (1999) teori om horisontella och vertikala diskurser, som utgör portalbegreppen i Nylund och Rosvall (2011). Begreppen syftar till att möjliggöra en mer nyanserad analys av kunskap än den som möjliggörs av begrepp som teori och praktik, men samtidigt är ett centralt syfte att inte osynliggöra viktiga skillnader mellan olika kunskapsformer. Denna senare aspekt är viktig då tillgången till olika kunskapsformer ger tillträde till respektive utestänger människor från olika typer av sammanhang. Exempelvis är tillgången till kunskap organiserad i så kallade vertikala diskurser central för deltagandet i vad Bernstein (2000) kallar för samhällets konversation om sig själv (se vidare kapitel 4).

³⁵ för att ett medborgerligt inflytande överhuvud taget skall vara meningsfullt skulle man kunna hävda att det krävs kunniga medborgare som kan reflektera över och ta ställning till samhällets utformning. I ett sådant sammanhang spelar skolan och skolans innehåll en central roll (jfr Axelsson 1989, Englund 1986/2005).

relation till frågor rörande medborgarskap och demokrati (jfr Nylund 2010). Valet och organiseringen av innehållet i de gymnasiala yrkesutbildningarna är inte bara relevant för vilka kunskaper en stor del av de framtida medborgarna har haft möjlighet att tillägna sig, det handlar dessutom om en stor andel av ungdomen med arbetarklassbakgrund. Utifrån de övergripande utgångspunkter som denna avhandling har skulle man kunna hävda att tillgången till en kritisk skolning borde vara som störst för de elever som kommer ha de mest underordnade och utsatta samhällspositionerna i framtiden (jfr Axelsson 1989, Johansson 1970, Englund 1981).

Relationen mellan yrkesutbildningarnas innehåll och en demokratiproblematik har aktualiserats på senare tid i mer dagsaktuella sammanhang. Framför allt är det i relation till de manligt dominerade utbildningarna som olika problem har belysts (Ekman 2007, Englund 2013). Ett sådant rör det gymnasieskolval som genomfördes i anslutning till riksdagsvalet 2010, där det främlingsfientliga partiet Sverigedemokraterna fick 13% av rösterna i landet (www.skolval2010.se), varav en betydande del av rösterna kom från ungdomar vid, framför allt manligt dominerade, yrkesprogram (Manhammar 2013, Vestlin 2011).³⁶ I Tiina Ekmans (2007) avhandling framkommer det också att intresset för att överhuvudtaget rösta i framtida val är klart lägre på manligt dominerade yrkesprogram (49%) än på andra program (t.ex. 94% av eleverna på naturvetarprogrammet). Det har även uppmärksamats att den lägsta kunskapen om den formella demokratin återfinns i de manligt dominerade yrkesorienterade utbildningarna (Öhrn et al 2011). Kort sagt, att problematisera de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll i relation till demokratifrågor är en uppgift med ständig samhällsrelevans, inte minst i tider präglade av omfattande förändringar av utbildningarnas innehåll.

Avslutningsvis föreligger det också en relevans av studier av Gy11 som följer ur temporala förhållanden. Kunskapsbildningen kring nyligen sjösatta reformer har av logiska skäl inte hunnit bli omfattande. Dock, vid tidpunkten för denna avhandling tillkomst har det trots allt producerats några studier om reformen.

³⁶ Då jag inte funnit några vetenskapliga studier som behandlat datan från skolvalet 2010 utförligt refereras här journalisters arbeten. För en mer ingående rapport om hur intolerans tar sig uttryck i olika utbildningslinjer och framför allt hur det samverkar med social bakgrund se Ring & Morgentau (2004).

2.6. Forskning om Gy11

2.6.1. Policystudier

En del av denna forskning har, likt denna avhandling, varit av kritisk art och fokuserat policytexter. Exempelvis har Emma Arneback och Andreas Bergh (2010) studerat de problembilder och lösningsförslag som formuleras i den utredning (SOU 2008:27) som låg till grund för Gy11 och menar att dessa innebär förskjutningar i gymnasieskolans styrning och uppdrag. Det sker en ökad centralisering som de menar innebär att lärarnas professionella inflytande och ansvar minskar, en tendens som också stärks av en starkare innehållsstyrning som företräder en syn på kunskap som möjlig att paketera i förväg, istället för att se kunskap som en kommunikativ och social process. De finner också att skolans demokratiska uppdrag tonas ner och att gymnasieutredningen representerar en förskjutning mot en mer konservativ syn på skolan, att utredningen kan förstås som en kombination av en neoliberal och en neokonservativ diskurs om utbildning.

Tidskriften *Utbildning & Demokrati* gav ut ett temanummer 2008 som också innehöll olika analyser av gymnasieutredningen som låg till grund för Gy11. Bland annat påvisas att utredningens förslag innebär att gymnasieskolans samhälleliga medborgaraspekter försvagas kraftigt (Bergström & Wahlström 2008). Denna tendens riktar Mathilda Hjort-Liedman & Sven-Eric Liedman (2008) kritik mot och ställer sig frågan varför eleverna vid yrkesprogrammen skulle vara i mindre behov av förberedelse som samhällsmedborgare än de elever som siktar mot högskolestudier. Lisbeth Lundahl (2008) visar i en analys av svensk utbildningspolitik hur utredningens förslag innebär ett historiskt brott i termer av att bryta trenden av att utbildningsvägar på gymnasiet integreras. Forsberg (2008) visar bland annat hur utredningens förslag innebär en förskjutning mot en extern förvaltning av bedömningsfrågorna, och menar att detta får konsekvenser för utbildningarnas innehåll, samt att dessa förändringar görs på svagt utredda grunder. Eva Hultin (2008) visar hur den tydliga uppdelningen av tre olika utbildningsvägar i den nya gymnasieskolan (yrkesprogram, högskoleförberedande program och lärlingsutbildning) med stor sannolikhet kommer leda till en förstärkning av redan befintliga undervisningstraditioner för svenskämnet, där ungdomar i yrkesorienterad utbildning och i studieorienterad utbildning traditionellt får olika undervisning. Fredrik Hertzberg (2008) diskuterar hur utredningen genom att koppla yrkesprogrammen tydligare till arbetslivet implicerar både potentiellt stödande och stjälpande förslag. En tydligare koppling kan leda till en enklare övergång till arbete, men den tidigare lagda differentieringen implicerar att den sociala bakgrundens effekt på utbildningsval sannolikt förstärks.

I en kritisk kommentar i tidskriften *Krut* menar Berglund och Viveca Lindberg (2009) att gymnasieutredningen saknar referenser till aktuell yrkespedagogisk forskning och bygger på en föråldrad syn på yrkeskunskunde där en skarp gräns dras mellan teori och praktik. De menar att utredningen vilar i föreställningar om att ungdomarna antingen skall ut i arbete eller studera vidare, vilket enligt forskarna är felaktigt.

Sara Carlbaums studie (2012) av diskursiva konstruktioner av framtidens medborgare i utbildningspolicy 1971-2011 finner i likhet med flera studier angivna ovan att det sker förskjutningar i policyn mellan 2006-2011 (varav Gy11 är en central del), där skolans uppdrag allt mer binds upp mot arbetsmarknaden och målet om att skapa anställningsbara medborgare, och att detta utgör en typ av utbildningshistoriskt brott.

Diskursen om en skola för arbetsmarknaden som framträder i texter om gymnasieskolans reformering från 2006 kan ses som en förändring och ett skifte av tidigare visioner, problem och åtgärder (jmf. Lundahl et al 2010). Jag menar att skiftet kan förstås som en rubbning (Laclau 1990) av den tidigare inriktningen mot en alltmer breddad och allmän utbildning i en skola för alla (Carlbaum 2012, s.236).

Liknande slutsatser dras av Lundahl (2011b), Lundahl et al (2010) och Mikael Alexandersson (2011). En hel del av studierna har analyserat gymnasieutredningen, och Nylund (2010) kan ses som en del av denna forskning som studerade utredningen innan reformen genomfördes 2011.³⁷

2.6.2. Andra studier

Det har utöver policystudier också publicerats en del forskning av mer etnografisk karaktär som undersökt olika effekter av reformen. Resultaten från flera av de kritiska policyanalyserna som diskuterats ovan får stöd i denna forskning. Exempelvis menar Berglund & Ingrid Henning Loeb som i fältstudier med kompletterande lärarintervjuer studerat vilken typ av undervisning och lärande som premieras i två av de nya programmen med Gy11, ett lärlings- och ett yrkesintroduktionsprogram, att

Our studies give empirical support to conclusions in critical policy analysis and curriculum analysis conducted by Swedish researchers (Forsberg, 2008; Nylund, 2010; Lundahl et al, 2010): a clearly marked feature that will prefigure educational VET practices is an increasing differentiation and sorting of pupils. We see differentiation by means of entry requirements, and on

³⁷ Resultaten i Nylund (2010) är också i stort i överensstämmelse med forskningsresultaten diskuterade ovan, även om fokus i studien (tillika i de övriga delstudierna) och därmed resultaten delvis avviker genom att (i) sätta yrkesprogrammen och (ii) innehållet samt (iii) en klassproblematik i centrum.

ideas based on 15-year olds as being more or less ‘theoretical’ and ‘practical’. We have also seen how diversified the educational practices are regarding activities and procedures of developing a wide VET knowledge base and providing skills improvement, and we see risks of students coming to ‘stand-stills’ or ‘dead ends’ (Berglund & Henning Loeb kommande, s.12).

Annika Lagström (2012) har studerat lärarrollen i de nya modellskolor, dvs. de skolor som var föregångare till den senare försöksverksamheten, för lärlingsutbildning som infördes 2007 (inom vård- respektive fordonssektorn). Även Lagströms studie ger stöd åt flera av de kritiska policystudierna. I studien framkommer det bl.a. att lärlingsläraren har svårt att ställa krav på företagen. Framför gäller detta i undervisningen på arbetsplatserna, vilket utgör merparten av tiden. På så sätt underordnas skolans verksamhet och styrdokument företagets krav, som kan vara av varierande art.

Sometimes, the workplaces could have special wishes regarding a certain category of student and sometimes commercial interests come to the fore. The teacher adapts to these varying assertions. When the pedagogical work shifts to the supervisor, the teacher adapts to this (Lagström 2012, s.205).

Exempelvis fann Lagström att skolans värdegrund emellanåt underordnades värden som stod i direkt motsats till densamma. Ett sådant exempel var att lärare accepterade att vissa företag inte ville ta emot lärlingar med invandrarbakgrund (Lagström 2012, s.133-134). Ett resultat från Lagströms studie är alltså att det blir personer som inte är utbildade pedagoger som står för en betydande del av den undervisning som lärlingarna får, vilket bland annat leder till ett betydligt snävare innehåll än det som står formulerat i skolans läroplan och kursplaner. Denna problematik tas också upp i föreliggande avhandling (jfr Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011).

2.7. Avhandlingens relevans sammanfattad

Jag har fortlöpande i kapitlet försökt placera avhandlingsstudien i relation till olika för avhandlingen centrala sammanhang tillika resultat från tidigare forskningsstudier.³⁸ Nedan avslutas kapitlet med en övergripande sammanfattande diskussion av avhandlingens relevans.

³⁸ Det har påtalats att (i) Gy11 är en utbildningshistoriskt intressant reform som på flera sätt representera ett utbildningshistoriskt brott (ii) samt att yrkesutbildning varit en förbisedd utbildningsform inom tidigare forskning, och att det mot bakgrund av såväl ett (iii) turbulent utbildningspolitiskt läge, (iv) vanligt förekommande mytbildningar, (v) en ojämlig social fördelning av kunskaper i samhället, (vi) utbildningssystemets centrala roll för den samhälleliga demokratin (vii) samt de få studier som analyserat Gy11, förefaller relevant att kritiskt undersöka utbildningspolitiken som omgärdar innehållets utformning i dessa utbildningar.

I samtliga av avhandlingens studier sätts ett klassperspektiv i förgrunden. Då relationen mellan klass och utbildning under de senaste decennierna undersökts i relativt liten utsträckning inom såväl det läroplansteoretiska som det utbildningspolitiska forskningsfältet innebär detta förhoppningsvis att avhandlingen bidrar teoretiskt och empiriskt i detta sammanhang. Det teoretiska bidraget sker dels genom en diskussion av hur klass kan förstås idag (Nylund 2012), men också genom att utbildningspolitiska texter avseende innehållets urval och organisation analyseras via begrepp förankrade i teorier om utbildning i ett klassamhälle. Att sätta klassbegreppet i fokus genererar också empirisk relevans. Dels genom att Gy11 analyseras i relation till implikationer för klass, men också i bemärkelsen av att sentida utbildningsreformer länkas samman utifrån en klassproblematik (Nylund 2012), vilket mig veterligen inte gjorts på liknande sätt tidigare för dagens utbildningspolitiska situation.

I samtliga delstudier fokuseras innehållet i utbildningarna, vilket som påtalats ovan varit ett förbisett studieobjekt. Vidare sammanförs i avhandlingen fält som inte vanligen sammanförs. Utbildningspolitik är ett relativt förbisett område gällande yrkesutbildning, och teorier med sin bas i läroplansteori är ovanliga vid studier av yrkesutbildning. Detta har lett till att sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning sällan analyserats. En central del av studiernas relevans kommer ur det perspektiv som möjliggörs i mötet mellan dessa olika fält, snarare än att det är ny unik empiri, eller nya metoder som utvecklas i studierna. Det som framför allt skiljer denna avhandling från de närliggande svenska studier som refererats i diskussionen ovan är således utifrån vilket perspektiv man studerar yrkesutbildningen och vilken typ av fokus som läggs på innehållsfrågor. Som nämndes ovan finns det också temporära skäl till att kunskapsbildningen kring Gy11 och annan samtida utbildningspolitik är i tillblivelse i skrivande stund. Denna avhandling syftar till att vara en del av denna kunskapsbildning.

KAPITEL 3. Den gymnasiala yrkesutbildningens framväxt och organisering

3.1. Inledning

I avhandlingens delstudier analyseras sociala och politiska implikationer av innehållets organisation i de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna med fokus på 2011 års gymnasierreform. Samtidigt som studierna i olika grad innehåller historiska kontextualiseringar finns det av utrymmesbrist ingen bredare historisk kontextualisering av Gy11 i detta sammanhang. Föreliggande kapitel tjänar detta syfte genom att ge en översikt av vilka utbildningspolitiska principer som organiserat innehållet i den yrkesorienterade utbildningen under 1900-talet, med fokus på perioden 1971-2011. I enlighet med avhandlingens kunskapsintresse ägnas speciellt intresse åt aspekter rörande social klassreproduktion, kunskapers kontextualisering samt innehållets relation till frågor rörande demokrati och medborgarskap.³⁹ Kapitlet inleds med en problematisering av begreppet yrkesutbildning. Därefter beskrivs yrkesutbildningarnas kvantitativa framväxt. Sedan diskuteras kronologiskt vilka principer som varit styrande i olika utbildningsreformer, med fokus på perioden 1971-2011.⁴⁰ Kapitlet avslutas med en sammanfattning över vad som mot den historiska bakgrunden kan karaktäriseras som ordnande principer och utmärkande drag för organiseringen av yrkesutbildning i Sverige innan implementeringen av Gy11.

3.2. Vad är yrkesutbildning?

Vad som åsyftas med begreppet yrkesutbildning är inte givet. Att så är fallet illustreras också av utbildningspolitiska reformer där man i Lgy70 i huvudsak talar om yrkeslinjer, i Lpf94 om yrkesförberedande program och i Lgy11 om yrkesprogram (Nylund work-in-progress). I den historiska framställningen nedan, tillika i avhandlingen i sin helhet, tillämpas i huvudsak en 'empirisk definition' av yrkesutbildning.⁴¹ Med detta avses att

³⁹ Ett speciellt fokus har också ägnats åt auktoritativa texter (se kapitel 4.6.2) som inte fått något större utrymme i avhandlingens delstudier.

⁴⁰ Framställningen nedan fram till 1960-talet bygger på sekundärkällor, medan perioden från 1960-talet och framåt i huvudsak bygger på primärkällor.

⁴¹ I kappan förekommer således flera begrepp som hänvisar till de gymnasiala yrkesorienterade (tillika studieorienterade) utbildningarna. Vid hänvisningar till den gymnasiala yrkesutbildningen utan referens till en specifik tidpunkt används begrepp som yrkesorienterad utbildning eller yrkesutbildning. När det talas om annan yrkesutbildning än den gymnasiala yrkesutbildningen har detta markerats i texten.

det är de empiriska texterna (dvs. utbildningspolitiken) som fått bestämma vad som räknas som yrkesutbildning.⁴² Med 'yrkesutbildning' åsyftas grovt sett i de olika reformerna följande;⁴³

Tabell 1. Gymnasieskolans linjer och kurser 1970-1991

| | |
|--|--|
| 3- och 4-åriga teoretiska linjer Humanistisk Samhällsvetenskaplig Ekonomisk Naturvetenskaplig Teknisk | 2-åriga yrkesförberedande linjer Beklädnadsteknisk Bygg- och anläggningsteknisk Distributions- och kontors- Drift- och underhållsteknisk El-teleteknisk Fordonsteknisk Jordbruks Livsmedelsteknisk Konsumtions- Processteknisk Skogsbruks- Social Trädgårds- Träteknisk Verkstadsteknisk Vård- |
| 2-åriga teoretiska linjer Ekonomisk Social Musik Estetisk-praktisk Teknisk | |
| | Ung. 530 specialkurser |

Tabell 2. Gymnasieskolans program 1991/92-2011

| | |
|---|---|
| NATIONELLA PROGRAM | |
| 14 yrkesinriktade program Barn- och fritidsprogrammet Byggprogrammet Elprogrammet Energiprogrammet Estetiska programmet Fordonsprogrammet Handels- och administrationsprogrammet Hantverksprogrammet Hotell- och restaurangprogrammet Industriprogrammet Livsmedelsprogrammet Medieprogrammet Naturbruksprogrammet Omvårdnadsprogrammet | 2 studieförberedande program Naturvetenskapsprogrammet Samhällsvetenskapsprogrammet |
| SPECIALPROGRAM | |
| INDIVIDUELLA PROGRAM | |

⁴² Anledningen härtill är att avhandlingens huvudsakliga studieobjekt är just utbildningspolitiken och principer som däri organiserat innehållet i den gymnasiala yrkesutbildningen. Se kapitel 5.5.3. för en problematisering av detta förfarande.

⁴³ Tabellen för 1970-talets och 1990-talets gymnasieskola är hämtad från Lundahl (1998). Tabellen för 2011 års gymnasierreform är från Skolverket (2011b). Tabell 2 och 3 har redigerats av författaren utan att det centrala innehållet påverkats.

Tabell 3. Gymnasieskolans program 2011-

| Yrkesprogram | Högskoleförberedande program |
|--|------------------------------|
| Barn- och fritidsprogrammet | Ekonomiprogrammet |
| Bygg- och anläggningsprogrammet | Estetiska programmet |
| El- och energiprogrammet | Humanistiska programmet |
| Fordons- och transportprogrammet | Naturvetenskapsprogrammet |
| Handels- och administrationsprogrammet | Samhällsvetenskapsprogrammet |
| Hantverksprogrammet | Teknikprogrammet |
| Hotell- och turismprogrammet | |
| Industri tekniska programmet | |
| Naturbruksprogrammet | |
| Restaurang- och livsmedelsprogrammet | |
| VVS- och fastighetsprogrammet | |
| Vård- och omsorgsprogrammet | |

3.3. Yrkesutbildningens kvantitativa framväxt

I mitten av 1800-talet införs näringsfrihetslagar i Sverige. Detta innebar en avveckling av skråväsendet som tidigare varit centralt för organisationen av yrkesutbildning (Nilsson 1981). Under denna tidsperiod genomgår produktionssättet i Sverige en omfattande omvandling, och arbetet börjar organiseras i allt mer industriella former. Med industrialiseringen växte det fram behov av en annan typ av arbetskraft och således av en annan utbildningsmodell (Lindberg 2003), vilket under 1800-talets slut och 1900-talets början var bakgrunden till inrättandet av yrkesskolorna (Olofsson 2005). Dessa skolor skulle dock, liksom egentligen all yrkesutbildning fram till 1950-talet, komma att omfatta ett begränsat antal elever och i huvudsak organiseras som en kompletterande utbildning till den lärlingsutbildning som skedde ute i företagen.

De kommunala lärlings- och yrkesskolor som infördes 1918 och kompletterades med kommunala verkstadsskolor 1921 fick emellertid mycket begränsad omfattning. De kommunala yrkesskolorna erbjöd i huvudsak utbildning på deltid för redan anställda. Kurserna på heltid var relativt korta och utsträcktes sällan till mer än högst 5 månader. Så sent som på 1940-talet var det bara totalt ca 10.000 elever som årligen deltog i yrkesskolornas utbildningar (Olofsson 2010, s.41).

Denna modell kom att lägga grunden för hur man betraktade och organiserade yrkesutbildning från utbildningspolitiskt håll in på 1940- och 1950-

talet.⁴⁴ Under 1940- och 1950-talet förändras organiseringen, och trenden mot en i huvudsak offentligt organiserad yrkesutbildning började ta form (Berglund 2009, Lindberg 2003). Det är också först genom den utveckling som sker under 1950-talet som yrkesutbildningen börjar få en större omfattning i termer av antalet elever. I korthet kan man säga att yrkesutbildningen länge hade en begränsad omfattning och att frågor rörande yrkesutbildning spelade en undanskymd roll i svensk utbildningspolitik.

Under 1950-talet utreddes yrkesutbildningen och det togs en rad beslut som skulle få effekt på densamma. Ett sådant beslut gällde finansieringen, vilken genom kraftigt ökade statsbidrag ledde till att antalet yrkesskolor kunde mångdubblas. Under 1940-talet deltog cirka 10.000 elever om året i yrkesskolornas utbildning. Antalet växer till cirka 20.000 i mitten på 1950-talet och i mitten på 1960-talet till cirka 80.000 (Olofsson 2010). Perioden från mitten på 1950-talet till mitten på 1960-talet kännetecknas således av en omfattande expansion av yrkesutbildningen, vilket var en del av en allmän utbildningsexpansion i samhället. Lennart Nilsson uppger följande siffror för de frivilliga skolformerna:

1950 var antalet heltidsstuderande inom yrkesskolor, allmänna gymnasier, handelsgymnasier och tekniska gymnasier sammanlagt ca 25 000 ungdomar. 1968 uppgick antalet heltidsstuderande i yrkesskolor, fackskolor och gymnasier till sammanlagt ca 210 000 (Nilsson 1981, s.182).

Sedan 1970-talets inträde har sedan andelen ungdomar som studerat vid gymnasieskolan successivt ökat från ca 60% (Olofsson 2010) till ca 80% under tidigt 1980-tal (SOU 1981:96). Under de senaste åren har gymnasieskolan närmast blivit en obligatorisk skolform då ca 98% (Alexandersson 2011) studerar vidare i gymnasiet, varav ungefär hälften studerat vid ett

⁴⁴ Ett undantag i termer av deltidsmodellen är verkstadsskolorna som inrättades under 1930-talet, vilka organiserade heltidsutbildning i verkstadsutrustade skolmiljöer. Heltidsutbildning innebar på denna tid något nytt. Under 1930-talet framläggs också två utredningar som blev särskilt betydelsefulla för yrkesutbildningens utformning under efterkrigstiden; verkstadsskoleutredningen och rationaliseringsutredningen. I bägge utredningarna hade arbetsmarknadens parter stort inflytande och Verkstadsskoleutredningen resulterade också, utöver skapandet av centrala verkstadsskolor, i KÖY:s (Kungliga Överstyrelsen för Yrkesutbildning) tillkomst, där partsrepresentationen var stark (Ds 2000:62). I korthet kritiserades yrkesutbildningens specialisering i bägge utredningarna och man menade att innehållet borde göras bredare genom mer allmänbildning och bredare yrkeskunskaper. I verkstadsskoleutredningen presenterades också en kartläggning av yrkesutbildningen som utfördes i företag. Denna utbildning bedömdes i regel som undermålig, och huvudkritiken handlade om att utbildningen i regel var osystematiskt organiserad, för smal innehållsmässigt och att teoretiska inslag var ovanliga (Olofsson 2005).

yrkesorienterat program (SOU 2008:27, Skolverket 2009b). Sammanfattningsvis transformerades yrkesutbildningen i Sverige under de första efterkrigsdecennierna från en mindre företeelse till en central utbildningspolitisk angelägenhet.

3.4. Grundskolan, ungdomars val och socialpolitiska motiv

Utvecklingen av yrkesutbildningens organisering har en nära relation till samhällets sociala arbetsdelning och organiseringen av produktionen. Parallellt med produktionsapparatusens påverkan föreligger även andra påverkansfaktorer, exempelvis utbildningspolitiska motiv. Nilsson (1981) visar att med yrkesutbildningens kvantitativa tillväxt, såväl temporalt som elevantalsmässigt, växer också antalet motiv som ligger bakom dess utformning. Bakom det tidiga 1900-talets reformer låg i huvudsak industripolitiska motiv. Under 1930-talskrisen tillkom arbetsmarknadspolitiska motiv, dvs. yrkesutbildning som ett sätt att lösa ungdomsarbetslöshetsproblemet. På 1960-talet vidgas motiven och yrkesutbildningen blev en del av ett allomfattande sysselsättningspolitiskt motiv. Ett socialpolitiskt motiv framträder också tydligt under efterkrigsdecennierna (jfr Lundahl 2011).

En successivt förlängd och generellt inriktad utbildning har sedan 1940-talet framstått som en huvudingrediens i strävandena att skapa ett mindre klassiskt och mer rättvist samhälle (Olofsson 2010, s.14).

Två centrala principer bakom reformarbetet på 1950- och 1960-talet var att höja arbetskraftens produktivitet⁴⁵ och att anpassa yrkesutbildningen till grundskolereformen. Grundskolereformen förde med sig att färre elever sökte sig till yrkesorienterade utbildningar⁴⁶ samtidigt som man från stats-

⁴⁵ Det bör noteras att man under denna tid ”[I] princip underkände näringslivets förmåga att på egen hand organisera en ur samhällsekonomisk synpunkt tillfredsställande utbildning.” (Olofsson 2005, s.62).

⁴⁶ Skolkommisionens (1946-48) förslag till utformning av grundskolan var att en differentiering mellan mer teoretiska och praktiska utbildningsvägar skulle ske på högstadiet, med en skarpare åtskillnad först i årskurs 9. Kommissionen föreslog inrättandet av två teoretiska (9g, 9a) och en praktiskt inriktad linje (9y), där de två förstnämnda skulle leda till vidare studier medan den sistnämnda förberedde för arbete, lärlingsutbildning eller yrkesskola. Under perioden fram till det slutgiltiga riksdagsbeslutet om införandet av en nioårig grundskola bedrevs en försöksverksamhet med 9y-klasser. En tanke bakom grundskolereformen var att eleverna i huvudsak skulle välja den praktiska linjen och att gå ut i arbetslivet efter grundskolan. Så blev icke fallet. Istället valde en överväldigande majoritet (ca 80%) de teoretiska linjerna (Olofsson 2005). Linjeuppdelningen (9g, 9a, 9y) behölls fram till den nya läroplanens införande, Lgr69, för att sedan successivt avvecklas vid den tid det integrerade linjegymsnasiet infördes 1971 (Olofsson 2010).

maktens håll förutspådde en ökad efterfrågan på yrkesutbildad arbetskraft, framför allt inom industrisektorn och vårdsektorn (Nilsson 1981, s.172). För att få en större andel av ungdomarna att välja yrkesutbildning såg man sig tvungen att höja yrkesutbildningarnas status (Olofsson 2005, Nilsson 1981). Detta är en central bakgrund till utformningen av Yrkesutbildningsberedningens (YB) förslag (SOU 1966:3) och den senare propositionen (Prop. 1968:140) där den integrerade gymnasieskolan utformades.

3.5. Yrkesutbildningarna integreras i gymnasieskolan

Organiseringen av yrkesutbildning i Sverige innan reformarbetet som ledde fram till den integrerade gymnasieskolan kan beskrivas som ett svagt institutionaliserat system (Berner 1989). Det fanns mängder av olika utbildningar där en utbildning kunde variera mellan att pågå från några månader till att pågå över flera år (Nilsson 1981, Olofsson 2005). Vidare var dessa oenhetliga utbildningar drivna av många olika huvudmän, däribland flera olika departement, ämbetsverk och fristående styrelser. Denna organisation gav ett starkt inflytande för lokala företag, och det var således arbetsmarknadens logik, inte skolans, som bestämde hur utbildningarna tog form. Situationen beträffande innehållet innan 1970-talsreformen var därmed att innehållet var oreglerat, mycket avgjordes på lokal nivå och innehållet var bundet till specifika kontexter, vilket också illustreras av att innehållet uppvisade stor variation även inom en och samma yrkesinriktning (Olofsson 2010). Det är mot denna bakgrund, och i reaktion till detta tillstånd, som man 1960 tillsätter en gymnasieutredning (SOU 1963:42); den första av flera centrala utredningar under 1960-talet vilka slutligen leder till skapandet av den integrerade gymnasieskolan. Utöver utredningen 1960 tillsattes också ett par år senare den så kallade Fackskoleutredningen (SOU 1963:50). Återigen var det differentieringsfrågan som stod i centrum i reformarbetet. Grundskolereformen hade lett till en ny situation för utbildningsformer efter grundskolan, inte minst genom att elevantalet ökat markant och med detta antalet elever med en annan social bakgrund än de som traditionellt studerat vidare efter grundskolan. 1963 tillsätts Yrkesutbildningsberedningen (SOU 1966:3), vilken fick i uppdrag att göra en översyn av yrkesutbildningens uppgifter, innehåll och organisation. Det var framför allt i relation till denna utredning som den senare propositionen (Prop. 1968:140) som föreslog en integrerad gymnasieskola utformades. Den integrerade gymnasieskolan infördes från den 1 juli 1971, och all gymnasial utbildning fick sin första gemensamma läroplan i Lgy 70 (för utvecklat resonemang se Nylund work-in-progress).

Med 1970-talets gymnasiereform förändras organiseringen av yrkesutbildning dramatiskt till vad som kan beskrivas som ett starkt institutionaliserat system.

serat system (Berner 1989).⁴⁷ 1970-talets gymnasiereform innebar därmed en ny typ av yrkesutbildning vars innehåll blev klart bredare och som riktades mot olika yrkessektorer snarare än mot individuella eller lokala företags behov. Ambitionen var att med reformen skulle

...de sociala banden till bruksmiljö eller lokalsamhälle kunna klippas av. Kunskaperna skulle inte vara bundna till ett företags maskinpark eller traditioner. De skulle kunna användas på en branschsämsigt och geografiskt bredare arbetsmarknad, men också utgöra bas för det "livslånga lärande" som nu framfördes som ett ideal (Berner 1989, s.34).

Ordnande principer bakom reformen var enhetlighet och bredd (jfr Nylund work-in-progress), en elev skulle få liknande utbildning oavsett var den bedrevs. 1970-talsreformen representerade därmed ett historiskt brott, och kan betraktas som den första strukturreformen av yrkesutbildning sedan 1918 (Lundahl 2008).

3.6. 1976 års gymnasieutredning och ÖGY-utredningen

Yrkesutbildningsberedningen kritiserade yrkesutbildningarna för att vara för snäva och menade också att distinktionen mellan studieförberedande och yrkesförberedande utbildning höll på att förlora sin mening, vilket också påtalades i den efterföljande propositionen (Nylund work-in-progress). Dock, kritiken till trots innebar 1970-talsreformen ingen speciellt långtgående integrering av de tidigare skolformerna. De yrkesorienterade utbildningarna var i regel kortare (2-åriga) och hade andra kursplaner än övriga utbildningar i den nya gymnasieskolan (Nylund work-in-progress). Nästan omedelbart efter dess implementering 1971 kom den nya gymnasieskolan att utsättas för kritik. Lundahl (2008) menar att kritiken i huvudsak kom från fackligt håll.

[S]järskilt LO och TCO. Deras krav på en reformerad gymnasieskola bottenade dels i en oro för negativa verkningar av arbetslivets snabba strukturomvandling, och mångfalden av specialiserade linjer och kurser borde därför ersättas av breda, sektorsbaserade utbildningar, hävdade de. Dels krävde de att gymnasieskolan skulle få en utformning som gjorde den bättre skickad att befrämja demokrati i arbetslivet och motverka ett klassuppdelat samhälle (Lundahl 2008, s.34-35).

⁴⁷ Med institutionaliserat avses då att regler för utbildningars form och innehåll kodifieras centralt (via t.ex. läroplan, scheman, betyg och nationella prov) och således skapar ett mer enhetligt innehåll i utbildningarna.

Mot bakgrund av denna kritik tillsattes redan 1976 en ny gymnasieutredning vars huvudbetänkande presenterades 1981 (SOU 1981:96).⁴⁸ I utredningen lades förslag till en mer samordnad och integrerad gymnasieskola där det skulle förekomma mer studieförberedande inslag på de yrkesförberedande linjerna samt mer yrkesförberedande inslag för de studieförberedande linjerna. Det föreslogs att alla program skulle innefatta minst 16 skoldagar praktik per skolår, och i detta sammanhang underströk man att orientering i fackligt arbete var ett centralt innehåll (1981:96, s.396). Utredningen präglas av en relativt kollektivistisk ansats till utbildning där flera förslag syftade till att minska skillnader mellan sociala grupper, dels i termer av vilka grupper som söker sig till olika utbildningar men också mellan olika grupper på arbetsmarknaden. En ökad integration mellan studieorienterade och yrkesorienterade linjer skulle leda till att eleverna fick fler gemensamma erfarenheter.

Den gemensamma starten bidrar till att elever som senare kommer att befinna sig på olika befattningsnivåer får ökad förståelse för varandras arbetsuppgifter (SOU 1981:96, s.405).

Integrering var således en tydlig ordnande princip. Utifrån en sådan princip föreslogs det också att gymnasieskolan skulle utformas utifrån tre olika utbildningsområden (social, teknisk och ekonomisk)⁴⁹ där alla elever inom ett område skulle samläsa de första två terminerna, vilka huvudsakligen skulle innehålla tillämpningsämnen, dvs. mer praktiskt orienterade ämnen. En annan ordnande princip var att motverka den sociala snedrekryteringen till gymnasieskolans olika utbildningar, vilket bland annat gavs följande framskrivning:

Vi vet att olika grupper av gymnasielinjer rekryterar elever från skilda socialgrupper. Här finns en inbyggd konflikt i gymnasieskolan, som inte återspeglar annat än den socialt betingade fördelning av arbetsuppgifter som

⁴⁸ 1976-års gymnasieutredning gavs ut i tre band (SOU 1981:96, SOU 1981:97, SOU 1981:98). Intressant i ett historiskt sammanhang, tillika i relation till avhandlingens diskussion av klassfrågornas roll och relevans i utbildningspolitik för yrkesutbildning, är att ett av banden ägnades åt frågan om social snedrekrytering (SOU 1981:98). Vidare publicerades ytterligare en rapport i anslutning till utredningsarbetet som studerade den sociala selektionen till gymnasieskolan (SOU 1980:30).

⁴⁹ Man föreslog också minskade skillnader mellan de studieorienterade och de yrkesorienterade linjerna gällande antagningskrav och behörighetsregler (a.a. s.387). En liknande idé om att den ordnande principen för gymnasieskolans organisation inte skulle utgöras av yrkes- respektive studieorienterade utbildningar utan istället av olika sektorer presenterades redan i YB:s förslag och i den efterföljande propositionen (Nylund work-in-progress).

vårt samhälle i stor utsträckning bygger på. Ingen torde bestrida att samhället inom rimliga gränser måste bygga på en arbetsfördelning och specialisering. Få, om ens några, torde å andra sidan hävda att denna fördelning bör vara så hårt kopplad till social bakgrund som den är idag. Oavsett vad man anser om skolans kraft att kunna bryta detta mönster måste hävdas, att den starkare än hittills måste medverka till att så sker (SOU 1981:96, s.381).

Problem med snedrekrytering diskuterades också i relation till högskolan dit i huvudsak ungdomar från de 3- och 4-åriga linjerna sökte sig (a.a. s.385). Man ville också underlätta för elever vid de yrkesorienterade utbildningarna att läsa in högskolekompetens, och betonade vikten av att ta bort återvändsgränder (a.a. s.387-388). Utöver snedrekrytering står flera andra sociala principer i centrum för utredningens förslag. Exempelvis att ungdomar skall vara med att påverka framtiden på olika sätt, att de skall inse att samhället går att påverka och att de skall kunna påverka arbetslivets utformning (a.a. s.382-384).

Gällande innehållets styrning föreslogs ett nytt målrelaterat betygssystem istället för det dåvarande relativa betygssystemet (a.a. s.399), och det underströks att innehållet i yrkeslinjerna borde breddas för att främja medborgarkompetensen (a.a. s.193). Här framträder således principer om, och relationen mellan, både ett mindre kontextbundet innehåll och vikten av medborgarfostran.⁵⁰

Diskussionen om löntagarnas medinflytande och medbestämmande ger vid handen – oavsett hur dessa frågor löses ekonomiskt och politiskt – att kra- ven på ”medborgarkunskap” blir stora (SOU 1981:96, s.49).

Ämnen som bereddes speciellt utrymme i utredningen var svenska, estetisk verksamhet och det nya ämnet kulturkunskap, ämnen som föreslogs läsas i alla gymnasieskolans linjer (a.a. s.454-455). Vidare föreslogs att samhällskunskap skulle införas som obligatoriskt ämne på yrkeslinjerna (a.a. s.193).

1976 års gymnasieutredning ledde dock inte till några större förändringar av gymnasieskolan. Det lades fram en proposition (Prop. 1983/84:116) med grund i utredningen som godtogs vilket föranledde en viss försöksverksamhet (Lundahl 2008), men större förändringar uteblev. Mot bak-

⁵⁰ I relation till diskussionen som förs ovan (kapitel 2.3.2) är det intressant att utredningen refererar en undersökning om elevuppfattningar i vilken det redovisas att elever vid yrkeslinjer vill ha mer kunskap om b.l.a. fackliga frågor och arbetsmiljöfrågor. Enligt undersökningen är eleverna nöjda med yrkeskunskaperna, men missnöjda med de mer allmänna kunskaperna som de tycker de fått för lite av. Mellan 60-70% av eleverna på yrkeslinjerna är positiva till allmänna ämnen (SOU 1981:96, s.72).

grund av att gymnasieskolan trots mycket kritik inte reformerades i någon större utsträckning tillsattes 1984 ännu en utredning, Översyn för gymnasial yrkesutbildning (ÖGY), som lämnade sitt slutbetänkande 1986 (SOU 1986:2). ÖGY-utredarna betraktade sitt arbete som en fortsättning på 1976 års gymnasieutredning och den proposition som därpå följde. Grundingen till gymnasieskolan i ÖGY-utredningen var att lösa problem som uppstått med 1970-talets gymnasiereform, framför allt rörande övergången mellan skola och arbetsliv. Med 1970-talsreformen blev yrkesutbildningarna i regel tvååriga, och idén var att färdigutbildning skulle ske i arbetslivet. Enligt ÖGY-utredarna visade sig denna idé fungera dåligt i praktiken. I Utredningen föreslogs att de yrkesorienterade gymnasieutbildningarna i princip skulle bli treåriga, där det tredje året skulle syfta just till färdigutbildning. En central ordnande princip var alltså att skapa en färdigutbildad arbetare, och det var det arbetsplatsförlagda lärandet som skulle dominera (i de flesta fall) detta tredje år.

Den viktigaste åtgärd, som nu kan vidtas för att höja yrkesutbildningens kvalitet, är enligt vår mening att få till stånd en god färdigutbildning. Detta bör ske genom att vi tillför ytterligare ett utbildningsår (SOU 1986:2, s.21).

I utredningen underströk man att färdigutbildning inte handlade om en snäv anpassning efter arbetsmarknadens behov, utan att rollen som arbetstagare även förutsatte mer studier av allmänna ämnen än tidigare. Exempelvis föreslogs att det tidigare ämnet arbetslivsorientering skulle ersättas av 'Ekonomi och samhällsfrågor' och att detta ämne skulle beredas större timplaneutrymme än den tidigare arbetslivsorienteringen (a.a. s.156). Förändringar i tillvalet samt vikten av att elever vid yrkesorienterade utbildningar har tillgång till att studera engelska påtalades också. Vidare föreslogs att alla specialkurser⁵¹ samt lärlingsutbildningen skulle innefatta samma grund som övriga linjer, exempelvis samma antal allmänna ämnen. Lärlingsutbildningen betraktades som ett undantag (a.a. s.22), dvs. som något som kunde vara relevant för små och udda yrken, för elever av sociala skäl eller med stort avstånd till skolan. Grundförslaget som lades var således att de flesta utbildningar skulle omfatta tre år, där de första två åren i huvudsak skulle vara skolförlagda (ca 10% arbetsplatsförlagd utbildning). Under det tredje året skulle istället lästiden utgöras av ca 60% arbetsplatsförlagd utbildning, och utgöra en successiv övergång till förvärsarbete (a.a. s.21). I utredningen betonas också vikten av att yrkeslin-

⁵¹ Dvs. utbildningar som inte fått linjestatus. Detta kunde variera från utbildningar som väsentligen liknade linjerna, till utbildningar utan allmänna ämnen. Ofta handlade det om smala utbildningar med få studenter, t.ex. guldsmeder eller frisörer.

jerna inte fick bli återvändsgränder, samt vikten av att öka dessa elevers chanser att nå högre utbildning.

Möjligheten att gå vidare till högskolenivån även från de yrkesinriktade studievägarna är angelägen, såväl för att tillföra kunskaper om produktionens villkor till hierarkins topp som för att påverka hierarkierna i arbetslivet (SOU 1986:2, s.105).

Utredningen redovisar i detta sammanhang data om att få elever vid yrkeslinjerna läste vidare i högre utbildning; ca 1% av männen och 5% av kvinnorna (a.a:159) och uttrycker att

Vi är angelägna att förbättra elevernas möjligheter att gå vidare till högskolestudier även efter en genomgången yrkesutbildning. Att frekvensen högskolestuderanden från de yrkesinriktade linjerna är låg, får inte tas till intäkt för att försvåra inträdet i högskolan (SOU 1986:2, s.160).

ÖGY-utredningen föreslog alltså att färdigutbildning skulle bli ett mål för yrkeslinjerna och ett utbildningsinnehåll i dessa linjer som i större utsträckning skulle knyta an till behov på arbetsmarknaden samtidigt som förslag till mer allmänna ämnen också lades. Att medborgarfostran var en central princip för innehållets organisering jämte principen om färdigutbildning uttrycks exempelvis i följande påstående:

Skolans uppgift får dock aldrig begränsas till att endast göra eleverna skickade att gå in i yrkesrollen. Deras kompetens som individer och medborgare måste också beaktas [...] En stor del av kunskaperna om samhället är av den karaktären att alla individer är i lika stort behov av dem. Det är därför inte rimligt att ett stort antal ungdomar får en betydligt mindre undervisning om dessa frågor (SOU 1986:2, s.153).

Likt i 1976 års utredning framträder således jämte principen om färdigutbildning principer om minskad social snedrekrytering, en aktiv medborgare och arbetstagare, att avskaffa återvändsgränder och vikten av allmänna ämnen. Inte heller ÖGY-utredningen resulterade i någon större reform, även om det i dess kölvatten bedrevs försöksverksamhet (Lundahl 2008). Det är först med 1990-talets inträde som gymnasieskolan genomgår sin första större förändring avseende innehållets organisering sedan skapandet av den integrerade gymnasieskolan.

3.7. 1990-talets gymnasiereform och åtta vägar till kunskap

En hel del av förslagen som arbetades fram i 1976 års gymnasieutredning samt i ÖGY-utredningen förändrades då 1990-talets gymnasiereform

(Prop. 1990/91:85)⁵² genomfördes, men samtidigt kunde man se tydliga spår från dessa utredningar. Exempelvis i att alla utbildningar blev 3-åriga, i ett större inslag av allmänna ämnen i de yrkesorienterade utbildningarna, i att de yrkesorienterade utbildningarna gav allmän högskolebehörighet och i ett ökat elevinflytande. Dock, ÖGY-utredarnas princip om att yrkesutbildningarna skulle leda till färdigutbildning förverkligades inte, istället betonades det att färdigutbildning fortfarande skulle ske i arbetslivet (Nylund work-in-progress). I relation till 1976 års utredning representerar vidare 90-talets gymnasiereform en betydligt mer individualiserad syn på utbildning, vilken inte minst kommer till uttryck i valfrihet som en ordnande princip (se Nylund work-in-progress för en mer utförlig analys av 1990-talets gymnasiereform).

Den nästa större reformeringen av gymnasieskolans innehåll efter 1990-talsreformen är 2011 års gymnasiereform. Dock, innan Gy11 planerades en gymnasiereform som aldrig blev av, Gy07. Grunden för Gy07 var en utredning (SOU 2002:120) som bland annat föreslog att utbildningarna i gymnasieskolan skulle utformas utifrån åtta breda sektorer inom vilka elever sedan successivt kunde välja mer specialiserade inriktningar och fördjupningar. Centrala områden som diskuterades var övergången till högre utbildning (med den föreslagna målsättningen att 50% av en årskull skulle påbörja högre utbildning före 25 års ålder) och en ytterligare breddning av yrkesutbildningarna. Av olika anledningar (se Lundahl 2008) blev det inte mycket av detta förslag, istället antogs en proposition (Prop. 2003/4:140) som i huvudsak innebar en fortsättning på 1990-talsreformen. Med den borgerliga regeringens vinst i valet 2006 avbröts arbetet med Gy07. Istället tillsattes en ny utredning som ledde fram till det betänkande (SOU 2008:27) som lade grunden för Gy11. Sammanfattningsvis kan man fram till Gy11 se vissa ordnande principer, tillika vissa övergripande utvecklingsdag, för organiseringen av yrkesutbildningarnas innehåll i Sverige.

3.8. Ordnande principer för yrkesutbildning i Sverige

Mot bakgrund av den historiska utveckling som beskrivits ovan kan vissa ordnande principer tillika karaktäristiska drag tecknas för yrkesutbildningarnas innehållsliga organisering i Sverige. Precis som för resten av utbildningssystemet har en ordnande princip varit integrering, och det som karaktäriserat yrkesutbildningarna har varit en relativt långtgående integre-

⁵² Här diskuteras inte den sk styrningspropositionen (1988/89:4) eller ansvarspropositionen (1990/91:18), och inte heller utredningsarbeten som var centrala för dessa reformer (t.ex. SOU 1974:53, SOU 1978:65), då dessa snarare än styrning av innehåll behandlar styrningsfrågor rörande relationen mellan stat och kommun.

ring med de studieorienterade utbildningarna. Två centrala principer bakom denna organisering har varit att minska gymnasieskolans socialt reproducerande karaktär samt att möta - och genom att fostra aktiva medborgare och arbetare också påverka - en föränderlig arbetsmarknad. Svensk yrkesutbildning har därmed i jämförelse med många andra länder⁵³ karaktäriserats av ett relativt stort utrymme för allmänna ämnen (samt en låg prioritet för färdigutbildning), en i huvudsak skolförlagd yrkesutbildning (och en svag tradition av lärlingsutbildning)⁵⁴ och en stark statlig styrning. Formulerat med de mer specifika läroplansteoretiska begrepp som denna avhandling tar i bruk har utbildningspolitiken dominerats av olika konceptioner i olika tider (Englund) och kan betraktas som ett uttryck för olika modaliteter av en pedagogisk kod (Bernstein). Innebörden av dessa och andra för avhandlingen centrala teoretiska begrepp reds ut nedan.

⁵³ Ett sätt att beskriva olika organiseringar av yrkesutbildning är att tala om olika system eller modeller (jfr Lindberg 2003). En sådan struktur använder Olofsson (2005), som lyfter fram tre modeller för att beskriva hur olika länder organiserat yrkesutbildning: (i) en näringslivsanknuten modell, (ii) en statligt reglerad modell och (iii) en frivillig modell. Den näringslivsanknutna modellen karaktäriseras framför allt av statlig lärlingslagstiftning, kollektivavtalade utbildningsbestämmelser, hög standardisering av utbildningen, välutvecklat samarbete mellan företag och partsorganisationer och representeras av länder som Danmark, Tyskland och Österrike. Den frivilliga modellen karaktäriseras istället av en betoning på generell utbildning, en integrerad utbildningsorganisation, ett betydande lokalt inflytande, en påtaglig differentiering, yrkesutbildning som en frivillig angelägenhet för enskilda företag och en svag socialpolitisk anknytning. Exempelländer för denna modell är Storbritannien och USA. Den svenska yrkesutbildningen (sedan 1970) karaktäriserar Olofsson som organiserad utifrån en statligt reglerad modell, vars karaktäristika är en skolförlagd yrkesutbildning, integrerad utbildningsorganisation, begränsat lokalt inflytande, hög standardisering, utrymme för partsinflytande, uppdelad utbildningsorganisation och en socialpolitisk anknytning.

⁵⁴ Detta förklaras i stor utsträckning av att arbetsmarknadens parter haft ett stort inflytande över utbildningspolitiken rörande yrkesutbildningarna (Lundahl 1997) och historiskt varit överens om att en lagstiftning för lärlingsutbildning inte varit önskvärd, dvs. man har föredragit en frivillig och kollektivavtalsreglerad lärlingsutbildning (se Lundahl 1998). Det stora inflytande som arbetsmarknadens parter haft över yrkesutbildningarna (exempelvis genom KÖY och Arbetsmarknadens Yrkesråd) gör att man som karaktäristiskt drag för svensk yrkesutbildning kan tillfoga det korporativa samarbetet mellan stat, arbetsgivare och fackföreningar.

Kapitel 4. En läroplansteoretisk ansats

4.1. Inledning

I föreliggande kapitel diskuteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och textanalytiska förfarande. Som grundläggande teoretisk plattform för avhandlingens studier är det framför allt två forskares arbeten som står ut; Basil Bernsteins och Tomas Englunds teorier. Då klassbegreppet fyller en central funktion i avhandlingen har en tredje central teori tillfogats i Erik Olin-Wrights arbeten med klassanalyser. Nedan förs en fördjupad diskussion av dessa teorier tillika de centrala begrepp som tas i bruk i avhandlingens olika studier. Sedan följer en diskussion av avhandlingens relation till dessa teoretiska traditioner samt av föreningar och spänningar mellan teorierna. Därefter diskuteras metodologi och urvalsfrågor i form av avhandlingssstudiernas textanalytiska förfarande, vilken syn på utbildningspolitiska dokument som präglat studierna samt hur urval av empiri har gått till. Kapitlet avslutas med en reflekterande del över det textanalytiska förfarandet.

4.2. Pedagogiska koder och social arbetsdelning

Den forskningstradition som vuxit fram med utgångspunkt i Bernsteins arbeten är av omfattande karaktär. Texten nedan syftar till att diskutera de teorier och begrepp från denna tradition som används i avhandlingens studier samt fördjupa vissa begreppsdiskussioner och placera begreppen i sin historisk-teoretiska kontext i Bernsteins författarskap. Framför allt är det begreppen pedagogisk kod, kodmodalitet, synlig och osynlig pedagogik samt horisontell och vertikal diskurs som diskuteras. Inledningsvis ges en kort översikt över vad som varit Bernsteins huvudsakliga forskningsintressen.

4.2.1. Bernsteins teoriutveckling

Bernsteins teorier har etiketterats på många olika sätt (jfr Bernstein 2000, Harker & May 1993, Karabel & Halsey 1977), bl.a. som neomarxistiska, funktionalistiska, weberianskt konfliktteoretiska och som interaktionistiska i den nya utbildningssociologin (Sadovnik 1995). Utan att sätta en etikett kan det konstateras att Émile Durkheims arbeten utgör en kärna, vilka integreras med bl.a. ett konfliktperspektiv förankrat i framför allt marxistisk och weberiansk teori, samt starka drag av interaktionistisk teori (G.H. Mead, L. Vygoskij, A.R. Luria). Bernstein, likt Durkheim, betraktade den sociala arbetsdelningen som samhällets nav, vilket var en ständig utgångspunkt i hans arbeten. Bernstein utvecklade sina teorier under flera decenni-

er, vilket innebar att fokus på olika frågor försköts och en rad begrepp fick med tiden delvis förändrad innebörd. En konstant i Bernsteins teoretiska projekt var att försöka förklara relationen mellan familj, skola och social klass. En central ambition med teorin var att möjliggöra en länk mellan mikro- (språk, klassrum, pedagogik, etc.) och makrofenomen (klassrelationer, makt, social arbetsdelning, etc.), där grundfrågan var varför, och hur, barn och ungdomar från olika sociala klasser får så olika erfarenheter i mötet med skolan. Detta arbete tog olika form under olika perioder och kan grovt delas in i tre faser med olika fokus (jfr Robertson 2004). I den första fasen fokuserades frågor rörande språk och socialisation i olika sociala klasser (t.ex. Bernstein 1973a, 1973b), i den andra fasen fokuserades frågor rörande hur makt och kontroll påverkar utbildningssystemets utformning (t.ex. Bernstein 1977, 1981), och i den tredje fasen fokuserades frågor rörande hur man kan förstå pedagogiska diskurser (t.ex. Bernstein 1990, 2000). Utifrån en sådan kategorisering är denna avhandling förankrad i både den andra och den tredje fasen, då begrepp från bägge dessa faser tas i bruk.

4.2.2. Språkliga koder

Fokus i Bernsteins tidigare arbeten var på hur barn och ungdomar med olika klassbakgrund socialiseras till olika meningsorienteringar, eller språkliga koder.⁵⁵ I olika sociala klasser förelåg olika principer och mönster för hur man kommunicerade och handlade, och således olika mönster för barnets socialisation. I korthet menade Bernstein att barn ur arbetarklassen socialiserades in i en 'begränsad kod' (restricted code), vilken karaktäriserades bl.a. av att vara kontextbunden, av en språklig effektivitet och fåordighet ('partikulär'). Medelklassens barn socialiserades, utöver till en begränsad kod⁵⁶, också till en 'utarbetad kod' (elaborated code), vilken karaktäriserades av att bl.a. vara mindre kontextbunden och mångordig ('universell'). Den grundläggande orsaken bakom utvecklandet av dessa koder i de olika samhällsklasserna menade Bernstein låg i samhällets sociala arbetsdelning där olika språk utvecklas i relation till, och är funktionella i, olika miljöer. Exempelvis är ett kontextbundet språk funktionellt i arbeten av mer manuell karaktär där alla delar samma kontext. På samma sätt betraktar Bernstein medelklassens utarbetade kod som en konsekvens av arbetsdelningen, där denna klass friställts från direkt deltagande i produk-

⁵⁵ Med grund i A.R. Lurias och L. Vygotskijs teorier om språk och socialisation (se t.ex. Bernstein 1973a, s.23, 2000, s.145).

⁵⁶ Medelklassen lärde sig använda bägge koderna. I umgänge med nära vänner eller familj använde även medelklassens barn ofta en begränsad kontextbunden kod.

tionen och istället är sysselsatt med mindre materiellt direkt kontextbunden praktiker (t.ex. utbildning). I en rad undersökningar studerade Bernstein och hans medarbetare hur barn och ungdomar från olika sociala klasser socialiserades till olika sätt att orientera sig i och kommunicera om världen.⁵⁷ Även om språket var i centrum var problemet som undersöktes i grunden inte ett lingvistiskt problem, utan ett socialt (Halliday 1973). Teorin handlade om hur barn i olika miljöer socialiserades till olika former av meningsorienteringar, vilka har olika stort avstånd till de meningsorienteringar som premieras i skolan. Arbetarklassens generella misslyckande i skolan förstods således inte som ett kognitivt problem, utan som ett socialt; avhängigt utbildningens organisering.⁵⁸

[I]t is clearly the case that the class structure influences the distribution of what counts as privileged resources in *both* the home and the school. It is also the case that the social assumptions underlying the form and the content of public education also have their bases in the same class structure. Our research provides some evidence that there are *differences* in the social functions of communication which have their origin in the class structure. Whether these differences confer relative advantages, that is, whether these differences are transformed into inequalities, depends, primarily and funda-

⁵⁷ Gällande allt från användningen av olika ordklasser och pauser i tal (Bernstein 1973b) till användning av leksaker (Bernstein & Young 1973). En illustration av denna forskning är en undersökning (se Bernstein 1981) där barn (7 år gamla) från olika samhällsklasser ombads kategorisera kort föreställandes olika maträtter de var bekanta med. I korthet var utfallet att barn från medelklassen i hög utsträckning kategoriserade korten utifrån principer som var mindre direkt knutna till en vardagskontext, t.ex. i kategorier som mjölkprodukter, kommer från havet, animaliskt, grönsaker, etc. Barn från arbetarklassen kategoriserade istället korten i relation till en kontext mer direkt bunden till deras liv och vardag, t.ex. utifrån vad de åt till frukost, vad mamma brukar laga för mat, vad de tycker om att äta, etc. Denna ansats till att undersöka utbildning fick genomslag i svensk pedagogisk forskning (se t.ex. Bernstein & Lundgren 1983, Dahlberg 1985).

⁵⁸ Bernstein har ofta kritiserats för att ha en 'brist-teori' (deficit), där kritiker menat att teorin kritiserar arbetarklassens språk för att vara mindre utvecklat eller sämre än medelklassens (Danzig 1995). Denna kritik bygger dock på en missläsning av Bernstein, som vid upprepade tillfällen förklarar att det inte handlar om bättre/sämre (se t.ex. Bernstein 1977, 1990, 1995). På en nivå (om man inte tar hänsyn till makt) kan dessa olika språkliga koder förstås som just olika, vilka i olika kontexter ger olika fördelar/ nackdelar. Dock, då denna olikhet implicerar dramatiska ojämlikheter i relation till vilka handlingar som möjliggörs i samhället måste koderna kopplas till samhällets organisering (t.ex. utbildningssystemets organisering); till frågor rörande makt och privilegier. Då förstås inte koderna längre endast som olika, utan även som en del av maktfördelningen i samhället. Bernsteins kodteori handlar således om att blottlägga makt och kontroll, inte språkliga patologier.

mentally, upon the assumptions underlying educational practice (Bernstein 1973b, s.9-10).

Denna tidiga fas i Bernsteins arbeten spelar inte någon större roll för analyserna i denna avhandling, men utgör en central bakgrund för Bernsteins fortsatta teorier.

Bernsteins begrepp är i grunden relationella, dvs. ett objekt kan inte förstås genom att studeras isolerat, utan endast genom att studera vilka relationer som upprättas till andra objekt (jfr Bernstein 2000, s.6). Detta innebär att begreppen får sin specifika uttolkning och betydelse i relation till ett givet studieobjekt, dvs. de behöver rekontextualiseras utifrån vissa givna frågor (jfr Moore & Muller 2002). Texten nedan, precis som teorianvändningen i artiklarna (Nylund & Rosvall 2011, Nylund work-in-progress), är ett försök att göra just detta.

4.2.3. Pedagogisk kod

Kodbegreppet är ett centralt begrepp i Bernsteins teorier (Sadovnik 1995, Solomon 2000), vilket förekommer i olika sammanhang med olika betydelser (jfr Bernstein 1971, 2000). De delar av Bernsteins teorier som används i denna avhandling handlar framför allt om vad Bernstein benämner pedagogiska koder, eller läroplanskoder⁵⁹, och deras modaliteter (Bernstein 1977, 1990, 2000). Bernstein sammanfattar själv denna del av sin teori som ett försök att formulera en teori som skall kunna undersöka:

* First, how does a dominating distribution of power and principles of control generate, distribute, reproduce and legitimise dominating and dominated principles of communication?

* Second, how does such a distribution of principles of communication regulate relations within and between social groups?

* Third, how do these principles of communication produce a distribution of forms of pedagogic consciousness?

In summary, how does power and control translate into principles of communication, and how do these principles of communication differentially regulate forms of consciousness with respect to their reproduction and the possibilities of change? (Bernstein 2000, s.4).

Avhandlingens studier tar olika delar av Bernsteins teorier om pedagogiska koder i bruk. Den studie som explicit använder begreppet pedagogisk kod i

⁵⁹ Bernstein själv använder sällan begreppet läroplanskod. Dock, kodteorin om hur ordnande principer för utbildningssystemets utformning analyseras kan till sitt syfte och ambition liknas vid exempelvis Englunds (1986/2005) och Lundgrens (1979) teorier om läroplanskoder.

Bernsteinsk mening, genom att analysera den yrkesorienterade utbildningen under perioden 1971-2011 som olika modaliteter av en pedagogisk kod, är Nylund (work-in-progress).⁶⁰ I Nylund & Rosvall (2011) tillika Nylund (2012) används istället främst begreppen horisontell och vertikal diskurs, vilka kan sägas representera ett delområde i den mer övergripande kodteorin (se nedan). Som påtalas i Nylund (work-in-progress) betraktas utbildningens organisering och innehåll i denna kodteori inte som en passiv reflektion av externa maktrelationer i samhället, utan istället som en viktig del av och ett uttryck för den samhälleliga maktfördelningen. En pedagogisk kod är således varken något givet eller neutralt, utan tvärtom en struktur behäftad med makt.

Teorin om pedagogiska koder syftar till att möjliggöra en analys av de grundläggande principer som ligger bakom urvalet och organiseringen av utbildningars innehåll (se Nylund work-in-progress för ett utvecklat resonemang) och kan härledas ur det sammantagna resultatet av, och relationen mellan, två olika regleringar av utbildningens innehåll: (i) dess klassifikation och (ii) inramning (Bernstein 1990, kap 1). För att kunna analysera pedagogiska praktiker som ett uttryck för en pedagogisk kod krävs således att man analyserar praktikens klassifikation och inramning. I korthet handlar klassifikation om hur olika gränsdragningar görs, hur olika kategorier blir till genom att isärhållas från andra kategorier (t.ex. skolämnena). Om klassifikation handlar om relationer mellan olika kategorier handlar inramningen om vilka relationer som upprättas inom en given klassifikation. Inramning handlar om kontroll, om principer för hur lärandet av kunskaper i bred mening skall ske i utbildning, t.ex. i vilken ordning och i vilket tempo kunskaper skall läras, och hur detta skall utvärderas. För en mer utförlig diskussion av begreppen klassifikation och inramning se Nylund (work-in-progress).

Genom att undersöka hur kunskaper klassificeras och ramas in i utbildningssystemet läggs grunden för att kunna beskriva pedagogiska koder. Exempel på två historiskt existerande koder är en samlad kod (collection code) och en integrerad kod (integrated code). En samlad kod innebär skarpa gränser (stark klassifikation) mellan ämnen och tydliga regler (stark inramning) för kommunikation mellan lärare och elev. En integrerad kod innebär istället en svag klassifikation och inramning där gränser mellan ämnen och relationen mellan lärare och elever inte är lika tydliga.

⁶⁰ I Nylund (2010) används också ett kodbegrepp explicit (medborgerlig läroplanskod) men med en annan innebörd, förankrat i Englund (1986/2005).

4.2.4. En kod för gymnasial yrkesutbildning

Bernsteins kodteori grundas i de ojämlika förhållanden som föreligger mellan olika sociala klasser, vilken har sin grund i samhällets sociala arbetsdelning. Det grundläggande problemet Bernstein formulerar sin teori kring är att olika samhällsklasser i huvudsak hamnar i olika kulturella reproduktionsprocesser vilka tenderar att återskapa dessa ojämlikheter (jfr Bernstein & Lundgren 1983, s.202). Koder (inom såväl utbildningssystemet som i familjen) fungerar som 'mekanismer för positionstilldelning' (1983, s.179), dvs. de socialiserar individer till olika positioner i den sociala arbetsdelningen, tillika olika sätt att orientera sig i världen. Historiskt har formell utbildning i huvudsak endast varit relevant för de härskande klasserna. Dock, även sedan massutbildningens inträde har det förelegat olika koder som organiserat innehållet för olika samhällsklasser i utbildningssystemet (för en analys av svenska förhållanden se t.ex. Englund 1986/2005, Lundgren 1979).

Den yrkesorienterade utbildningen kan betraktas som reglerad av en sådan pedagogisk kod (Nylund work-in-progress), dvs. dessa utbildningar har vissa grundläggande, i relation till andra utbildningsformer särskiljande, syften; en viss grundläggande klassifikation och meningsorientering som styr utbildningens organisering. I korthet handlar det om yrkesutbildningarnas relation till det klasreproduktionsproblem som beskrevs i avhandlingens inledning (kapitel 1.2.2). I ett sådant sammanhang skiljer sig de yrkesorienterade utbildningarna från annan gymnasial utbildning genom att både i huvudsak rekrytera ungdomar från, tillika i huvudsak socialisera för, arbetarklasspositioner.

4.2.5. Modaliteter av en kod

En ambition i föreliggande avhandling är att med Bernsteins teorier som analysredskap kunna påvisa såväl förändringar som beständigheter i utbildningspolitiken (se kapitel 4.5 nedan). Av denna anledning blir begreppet kodmodalitet centralt. I korthet innebär modaliteter av en kod att det kan ske förändringar gällande klassifikation och inramning inom en kod utan att det innebär att koden har upplösts (se Nylund work-in-progress för en utvecklad diskussion). Inom en kod med vissa grundläggande klassificeringar (t.ex. yrkesutbildningens kod) kan det således förekomma olika modaliteter med olika innebörder. Två sådana centrala områden som varierar inom en given kod är pedagogikens 'synlighet' och innehållets grundläggande diskursiva organisering, aspekter som analyseras i Nylund (work-in-progress) respektive Nylund & Rosvall (2011).

4.2.6. Synlig och osynlig pedagogik

Bernstein för en ingående diskussion om begreppen synlig och osynlig pedagogik.⁶¹ De delar av denna teori som tas i bruk i Nylund (work-in-progress) är (i) kopplingen till premierandet av olika former för lärande och utvärdering och (ii) kopplingen till en modell gentemot vilken utbildningsreformer kan diskuteras (se modell 1 nedan). Variationer i inramningen av den pedagogiska praktiken genererar olika former av lärande och utvärdering. I mycket korta ordalag karaktäriseras en synlig pedagogik av tydliga roller/kontroll (lärare-elev) och ämnet i centrum, medan en osynlig pedagogik istället karaktäriseras av en mindre tydlig kontroll och eleven i centrum. En synlig pedagogik har en central grund i behavioristisk teori. Den osynliga pedagogiken har istället en central grund i det anti-positivistiska kunskapsbegrepp som växte fram under 1960- och 1970-talet inom en rad vetenskaper (t.ex. lingvistik, psykologi och sociologi) där människan betraktades som kompetent; alla människor är begåvade med förmågan att aktivt och kreativt skapa kunskap och mening i världen (Bernstein 2000, s.42-44). Denna människo- och kunskapssyn implicerar ett kritiskt förhållningssätt till t.ex. hierarkiska relationer och formell instruktion. En lärare i skolan skall snarare fungera som en handledare och arbeta med att möjliggöra meningsfulla kontexter för eleven, möjliggöra elevens kreativitet.

Beroende på i vilken utsträckning den pedagogiska praktiken organiseras utifrån en mer synlig eller osynlig pedagogik följer således en rad konsekvenser, exempelvis för vilken typ av identitetsformering som pedagogi-

⁶¹ Begreppen synlig/osynlig pedagogik syftar till att beskriva grundläggande struktureringar av den pedagogiska praktiken; olika organiseringar av hierarkier (lärarroll – elevroll), sekvensering och tempo (när, i vilken takt och i vilken ordning lärandet skall ske) samt kriterier för utvärdering av lärandet. Om dessa regler är explicita med stark kontroll av sändaren innebär det en synlig pedagogik, om de görs implicita med svagare kontroll av sändaren innebär det en osynlig pedagogik. Bernstein diskuterar hur dessa pedagogiker svarar olika väl mot barn och ungdomar med olika klassbakgrund genom att grunda sig i en rad (klass)antaganden; om familj, tid, kommunikation, etc. Kort sammanfattat kan man säga att Bernstein finner att bägge pedagogikerna som de oftast kommer till uttryck bär på problem. Det grundläggande problemet med den synliga pedagogiken är framför allt att tempot och sekvenseringen bestäms oberoende av eleven, och att utgångspunkten tas i en (medelklass)elev som lär sig läsa tidigt och har tillgång till hjälp med skolarbete i familjen. I en stark sekvensering hamnar då lätt vissa (arbetarklass)elever efter, vilket leder till differentiering. Den osynliga pedagogikens grundproblem är att den baserar sig i en pedagogik som skapar ett stort avstånd mellan de socialisationsmönster som förekommer i arbetarklassfamiljer och de som upprättas i skolan. Kort sagt, grundproblemet är att bägge pedagogikerna i sina mer renodlade former grundar sig i medelklassantaganden (jfr Bernstein 1990, kap. 2).

ken ger upphov till. Bernstein talar i detta sammanhang om en svagt inramad introspektiv och en starkt inramad projektiv identitet. Med projektiv avses att identiteten är externt reglerad, t.ex. av arbetsmarknaden, medan en introspektiv identitet istället skall få växa 'fritt'. En pedagogisk modalitet framträder dock inte med nödvändighet i en av dessa former renodlat, utan kan framträda som en blandning:

...I have been considering these models and their modes as discrete, and as giving rise to distinct forms. It is crucial to understand that this may not always be the case. The models and modes may give rise to what could be called a pedagogic pallet where mixes can take place. A therapeutic mode may be inserted in an economic mode, retaining its original name and resonances, whilst giving rise to an opposing practice (Bernstein 2000, s.55-56).⁶²

En av förtjänsterna med begreppen synlig och osynlig pedagogik, utöver att vara lämpliga analysredskap för utbildningsreformer, är att de nyanserar en diskussion av vad som är en 'god' eller 'ond' pedagogik. Den utbildningspolitiska debatten under de senaste decennierna har ofta präglats av en relativ ensidighet där antingen katederundervisning, mer och tidigare betyg och tydligare regler⁶³ eller tvärtom en progressiv pedagogik förespråkats. Vilka konsekvenser olika inramningar av pedagogiska praktiker får är dock en empirisk fråga som varierar mellan olika utbildningskontexter. Denna avhandling ger förvisso inget bidrag till denna kunskapsbildning, men forskning som undersökt olika utbildningskontexter i relation till olika inramningar av den pedagogiska praktiken har redovisat intressanta resultat (se t.ex. Asplund-Carlsson 2012, Bourne 2004, Henning Loeb & Wass kommande, Morais 2002, Morais & Neves 2001).⁶⁴

Även i sammanhanget av skolinnehållets sociala och politiska implikationer bidrar begreppen synlig och osynlig pedagogik med en nyansering. Som diskuteras i Nylund (work-in-progress) är det inte endast pedagogikens synlighet som är central i ett sådant sammanhang, utan framför allt

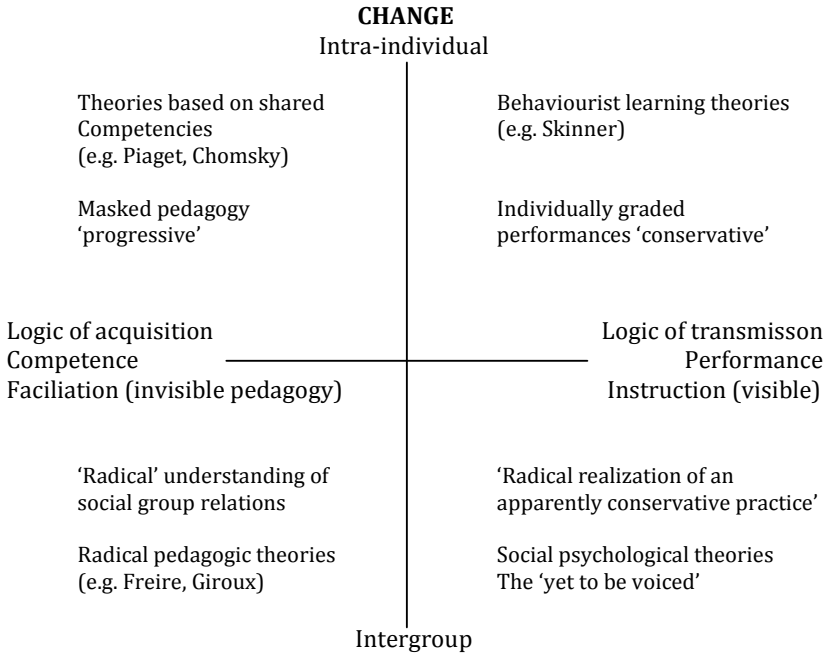
⁶² Att så är fallet illustreras också av resultaten i Nylund (work-in-progress) som analyserar de tre större utbildningsreformer som genomförts avseende innehållets urval och organisering i de gymnasiala yrkesutbildningarna under perioden 1971-2011 i relation till begreppen synlig och osynlig pedagogik. Framför allt framträder 1990-talsreformen som en sådan hybridmodalitet.

⁶³ Dvs. en synlig pedagogik. En sådan ansats har företrätts av exempelvis utbildningsminister Jan Björklund (jfr K. Andersson 2012).

⁶⁴ Med modalitetbegreppet i minnet bör det understrykas att det inte handlar om ett ensidigt förespråkande av en starkt eller svagt inramad pedagogik, inramningen bör differentieras i relation till olika fenomen. Exempelvis antyder denna forskning att en stark inramning för elever från studieovana hem kan vara gynnsam gällande mål och kriterier för bedömning, men ogynnsam gällande tempo och urval.

måste detta betraktas i ljuset av huruvida pedagogiken syftar till att förändra individer eller förhållandet mellan grupper.

Modell 1. Progressiv, konservativ och radikal pedagogik (Bourne 2004)



Modellen⁶⁵ ovan används i Nylund (work-in-progress) för att ge en övergripande beskrivning av de ordnande principerna bakom olika utbildningsreformer, dvs. huruvida och i vilken utsträckning de kan beskrivas som progressiva, konservativa eller radikala.⁶⁶

⁶⁵ Modellen bygger på Bernsteins (1990, s.72) grundmodell. Även Norlund et al (kommande) använder en snarlik modell för att identifiera olika pedagogiska diskurser.

⁶⁶ Ett resultat i Nylund (work-in-progress) i relation till modellen ovan är att 1970-talets gymnasiereform representerar en reform i gränslandet mellan radikal och konservativ pedagogik, dvs. en synlig pedagogik som syftar till att förändra individer men också förhållandet mellan grupper. 1990-talets gymnasiereform representerar istället en progressiv pedagogik med svaga radikala inslag, dvs. en osynlig pedagogik som främst siktar på att förändra individer, men även i viss mån förhållandet mellan grupper. 2011 års gymnasiereform representerar istället en tydligt konservativ pedagogik, dvs. en synlig pedagogik som syftar till att förändra individer. 1976-års gymnasieutredning skulle förmodligen vara den av de i avhandlingen analyserade policytexter som tydligast placeras i det radikala fältet då denna tydligt siktar på att förändra förhållandet mellan grupper.

4.2.7. Horisontell och vertikal diskurs

En annan central aspekt för modaliteten av en kod rör innehållets diskursiva organisering (jfr Nylund & Rosvall 2011). Bernstein var i sin forskning inte speciellt intresserad av kunskapers epistemiska relationer, utan fokus låg på sociala relationer; specifikt den sociala fördelningen av kunskap mellan olika sociala klasser (Wheelahan 2007a). Bernstein (2000) hävdade, likt Durkheim (2001), att alla samhällen har en uppdelning mellan två grundläggande kunskapsformer; den heliga, eller esoteriska kunskapen, och den profana eller vardagliga kunskapen. Bernstein menade att uppdelningen mellan dessa kunskapsformer är universell, men att det specifika innehållet är historiskt och kulturellt bestämt. Dessa kunskapsformer är grundade i olika sociala relationer och är strukturerade på olika sätt. Vardagskunskaper är konkreta och handlar om vardagens erfarenheter och frågor, om 'hur det är' och är organiserade i en horisontell diskurs, vilket innebär att kunskaperna är starkt kontextbundna och har skapats i relation till, och är knutna till, en given praktik eller händelse. Principen som avgör vardagskunskapers relevans (och därmed principen för urval, organisering och applikation) är starkt relaterat till en lokal kontext, vilket också ofta är den kontext där vardagskunskaperna skapas, och lärandet av dem äger rum (t.ex. arbetsplatsen). Strukturen på en horisontell diskurs kan därmed beskrivas som segmenterad, då den hämtar fragment från kunskaper i olika fält (t.ex. matematik, biologi, psykologi) och rekontextualiserar dessa i relation till ett specifikt problem eller praktik. Meningen i vardagskunskaper är därmed bunden till specifika praktiker och sammanhang och kan därför inte utan vidare användas i andra sammanhang. Vardagskunskaper besitter därigenom begränsad potential som drivkraft för en förändring av förhållanden utanför den kontext den är bunden till.

[I]f meanings have a direct relation to a material base, these meanings are wholly consumed by the context. These meanings are so embedded in the context that they have no reference outside that context. These meanings are not simply context dependent, they are necessarily context bound: and meanings which are context bound cannot unite anything other than themselves. They lack the power of relation outside a context because they are totally consumed by that context (Bernstein 2000, s.30).

Helig eller esoterisk kunskap är i motsats till den vardagliga kunskapen teoretisk, abstrakt och begreppslig. Den esoteriska kunskapen är en reflektion av samhällets kunskaper om och bild av sig själv, vilket reflekterar de sociala relationerna i ett givet samhälle. Den esoteriska kunskapen sätter upp gränser och relationer mellan det materiella och det immateriella, dvs. det är en kunskap som sammankopplar objekt och händelser som inte är

uppenbart relaterade till varandra. Den är ett försök att gå utöver den sinnligt begränsade erfarenheten och möjliggöra tankar på vad som inte är uppenbart, vad som ännu inte skett. Esoteriska kunskaper är strukturerade i en vertikal diskurs, dvs. principen för bedömningen av kunskapers relevans är inte deras praktiska nytta i en specifik kontext, utan genom en integration av meningar i meningssystem på olika nivåer, vilket innebär att de har en svagare kontextbundenhet än vardagskunskaperna och inte är segmenterade på samma vis. Vertikalt strukturerad kunskap karaktäriseras av att vara generell, explicit och koherent (Young 2008), dvs. den är strukturerad efter en regelmässig systematik, t.ex. vid lärandet av denna kunskap (en viss sekvensering av begrepp med explicita regler). Vertikal kunskap karaktäriseras vidare av explicita regler för rekontextualisering och gemensamma regler för hur förklaringar genereras.⁶⁷ Denna kunskap är således mer indirekt bunden till en materiell värld vilket ger upphov till vad Bernstein (1999) kallar för en 'potentiell diskursiv klyfta' mellan kunskaperna och deras materiella bas, vilket möjliggör alternativa sätt att tänka, alternativa realisationer av relationen mellan det materiella och det immateriella. Esoterisk kunskap är därmed kunskap som ger makt, den har potentialen att möjliggöra ett ifrågasättande av rådande (makt)förhållanden genom att ge tillgång till vad Bernstein kallar 'det otänkbara'. De vertikalt organiserade kunskaperna är således den plats där samhällets konversation om sig självt förs, om vad det är och hur det borde se ut. Vertikalt strukturerad kunskap erbjuder möjligheter att generalisera bortom det specifika fallet och möjliggör utvecklandet av kapaciteten att tänka bortom det givna, att föreställa sig alternativ (Young 2008, s.166).

För Bernstein (2000) som fokuserar kunskapers sociala relationer är den sociala fördelningen av esoterisk kunskap det centrala problemet, dvs. att endast vissa sociala klasser ges tillgång till denna kunskap. För Leesa Weelahan (2006, 2007a), som utgår ifrån en kritiskt realistisk epistemologi, är problemet även epistemologiskt i bemärkelse av att starkt kontextbunden kunskap endast ger kunskap om mer ytliga nivåer av fenomen. I grunden handlar dock bägge dessa identifierade problem om makt. Om elever inte erbjuds tillgång till vertikalt organiserad kunskap berövas de en rad möjligheter; t.ex. möjligheten att kontrollera sin egen kunskap och ingå i en diskussion om sina egna kunskapsfälts gränser (Weelahan 2007a), möjligheten att tänka 'det otänkbara' t.ex. hur det framtida samhället borde och kan se ut. I korthet handlar det om att berövas tillgången till en kunskap

⁶⁷ Ett exempel på vertikalt organiserad kunskap är de akademiska disciplinerna, och det paradigmatiske exemplet är naturvetenskaperna (jfr Young 2008).

som möjliggör en problematisering av det som är, och det gäller allt från hur det egna arbetet och arbetsplatsen, till samhället i stort, organiseras.

Unless students have access to theoretical systems of meaning and the way such knowledge is classified and framed, they are not able to *recognize, identify and use* the general and principled to understand the particular *in a range of contexts*, and nor can they use the general and principled to imagine *alternatives* in the workplace, and in society more broadly. Knowledge is not under their control. This simultaneously denies them *epistemic* access to the structures of knowledge relevant in their vocational field and *social* access to 'society's conversation' (Weelahan 2007b, s.7).

Yrkesutbildning är per definition relaterad till vissa yrkeskontexter. Men, vilket diskuteras i Nylund & Rosvall (2011), relationerna mellan kunskaperna och en viss kontext kan organiseras efter olika principer vilka implicerar olika villkor för kunskap och lärande (jfr Young 2006). Exempelvis kan man göra en åtskillnad mellan arbetsplatsens logik och skolans logik. Flera forskare har funnit centrala skillnader mellan lärandet som det i allmänhet kommer till uttryck på en arbetsplats jämfört med i skolan (Berner 1989, Ellström 2009, Lagström 2012, Lindberg 2003). Likt Ellström kan man på en allmän nivå tala om två olika kunskapskulturer.

Medan en arbetslivskultur innefattar en starkare orientering mot utbildningsmål med betoning på specialisering och inriktning mot arbetsmarknadens behov, betonar man utifrån en skolkultur i högre grad mer allmänna kunskaps- och färdighetsmål samt mål kopplade till jämlikhets- och rättvisesträvanden. Ytterligare skillnader sammanhänger med kunskapssyn, undervisningsformer samt sättet att kommunicera med eleverna. Arbetslivskulturen är förknippad med fokus på manuella färdigheter och standardiserade, regelbaserade kunskaper, individualiserade undervisningsformer och en instrumentellt inriktad kommunikation kopplad till konkreta arbetsinstruktioner (Nilsson, 2000). Skolkulturens betoning av gruppinriktade kunskaper, innebär en högre grad av användning av gruppinriktade undervisningsformer samt en mer explicit och resonerande kommunikation med eleverna (Ellström 2009, s.30).

I grunden handlar det om olika ordnande principer i de olika kunskapskulturererna; lärandet är själva målet för skolan, medan målet för produktionen är just produktion. Lärandet på en arbetsplats, exempelvis som lärling, är i regel starkt kontextbundet, mer 'tyst', och mindre systematiserat jämfört med ett skolförlagt lärande som styrs av läroplaner och kursplaner och är därför i regel mer bundet till specifika kontexter. Om kunskaper i huvudsak organiseras utefter principen om att utföra en specifik syssla sker en integrering av kunskaper inom en specifik kontext, dvs. kunskaper organi-

seras i en horisontell diskurs.⁶⁸ I Nylund & Rosvall (2011) ställs frågan i vilken utsträckning yrkesutbildningars innehåll bör organiseras utifrån strukturer på arbetsmarknaden eller utifrån strukturer på olika kunskapsfält. Frågan är central då Michael Barnett (2006) menar att om yrkesutbildningars innehåll i stort endast bestäms av arbetsplatsstandarder hamnar frågor om kunskaper och deras struktur (tillika pedagogiken) i bakgrunden; resultat separeras från process. I en diskussion av samma problematik menar Young (2006) att en horisontalisering följer som en logisk konsekvens av att endast fokusera på observerbara resultat; färdighet (det observerbara) separeras från kunskap (meningssystem) vilket rekontextualiserar kunskapen så att den endast blir användbar i specifika kontexter. Wheelahan menar att en sådan organisering av kunskaper

...transforms the nature of knowledge by *delocating* it from the vertical discourse in which it is classified and *relocating* it closer (if not completely) towards horizontal *discourse*. This changes the nature of knowledge, and the processes through which it is acquired. Rather than *integration of meanings* we have *integration within a context*. Consequently, students are provided with access to specific *content*, and not the *systems* of meaning in disciplinary knowledge (Weelahan 2007a, s.648).

Yrkesutbildning befinner sig i en position mellan arbetsplatsen och disciplinär kunskap, fält präglade av olika typer av ordnande principer avseende kunskapers organisering. Om kunskaper organiseras uteslutande i horisontella diskurser innebär det bland annat att den centrala relation som föreligger mellan arbetsplatsens praktiker och mer vertikala kunskapsfält osynliggörs. Därigenom blir kunskaperna mer kontextberoende och ungdomarna berövas möjligheten att se förutsättningarna för deras egna praktiker och kunskaper. Om kunskaper istället organiseras genom att en viss praktik relateras till olika vertikala meningssystem föreligger istället en integrering av meningar, dvs. en koppling till en mer vertikal diskurs. Det centrala för yrkesutbildning i detta sammanhang är att 'teori' och 'praktik' ej bör fränkopplas från varandra.

Vertikalt organiserad kunskap möjliggör för eleven att höja sig över sina erfarenheter och är därmed central i alla läroplaner, men speciellt central för syften som har att göra med kritiskt tänkande. Det är alltså inte så att en kunskapsform är bättre (jfr begränsad och utarbetad kod), eller att vertikalt strukturerad kunskap är överlägsen i alla sammanhang, utan

⁶⁸ Detta kan bli problematiskt på flera nivåer då kunskaper i olika meningssystem är uppbyggda efter en viss logik (ett exempel är matematik). Skillnaden mellan att lära sig olika begrepp och deras relationer enligt ett logiskt ordnat system mot att lära sig begreppen i t.ex. alfabetisk ordning är stor.

It is superior for certain purposes; for example, such curriculum goals as rigorous criticism, explaining, exploring alternatives and hypothesizing futures. Without formal or theoretical knowledge, such goals are impossible. Equally, there are many things that formal knowledge cannot do⁶⁹ (Young 2008, s.192-193).

Som påpekas i Nylund & Rosvall (2011) är det också centralt att horisontellt organiserad kunskap inte kan generera vertikal kunskap, eftersom horisontell kunskap inte innehåller några principer för rekontextualisering utanför den typ av sammanhang den är uppbounden till. Young (2006) menar att denna insikt i stort har förbisetts när det gäller utbildningspolitik rörande yrkesutbildning. Ett annat centralt påpekande är att dessa olika strukturer på kunskap inte i realiteten representerar två kliniskt åtskilda kunskapsformer; all kunskap är i någon mån både vertikal och horisontell, men i varierande balansförhållanden. Young (2008) menar därför att begreppen horisontell och vertikal diskurs skall förstås som idealtyper.

Likt begreppen synlig och osynlig pedagogik bryter även begreppen horisontell och vertikal diskurs upp en del vanliga förståelsemässiga läsningar rörande yrkesutbildning. Begrepp som 'teori' och 'praktik' och deras (ofta påstådda givna) kopplingar till yrkesorienterade respektive mer allmänorienterade ämnen bryts upp och kan analyseras på ett betydligt mer nyanserat och informativt sätt. Allmänna ämnen har ingen given koppling till vertikala diskurser, utan kan organiseras på ett sätt som gör kunskaperna mycket kontextbundna (jfr Nylund & Rosvall 2011). Som framgått i diskussionen ovan finns det heller ingen given koppling mellan yrkesorienterade kunskaper och horisontella diskurser.

4.2.8. Läroplanskodbegreppet på olika nivåer

Diskussionen ovan har syftat till att diskutera den kodteori som tas i bruk i avhandlingen med grund i Bernsteins arbeten. Ett läroplanskodbegrepp kan användas på olika nivåer med varierande specificitet (jfr Bernstein 1977, Englund 1986/2005, Lundgren 1979). I Nylund (work-in-progress) används kodbegreppet på en 'lägre' nivå än hos Bernstein, Englund och Ulf P. Lundgren.⁷⁰ Då ambitionen är att studera förändringen av den gymnasiala yrkesorienterade utbildningen som en helhet under en jämförelsevis kortare tidsperiod (1971-2011) är fördelen med ett sådant förfarande att man kan komma åt förändringar som förmodligen annars inte hade uppmärksam-

⁶⁹ Starkt kontextbunden kunskap kan vara mycket kraftfull i specifika sammanhang på ett sätt som mindre kontextbunden kunskap inte kan vara.

⁷⁰ Med 'lägre' avses att de refererade teorierna syftar till att analysera processer som är betydligt mer utsträckta i tid och som gäller fler utbildningsformer.

mats på samma sätt. Exempelvis, på ett övergripande samhälleligt plan är innehållets klassifikation i den yrkesorienterade gymnasieutbildningen alltid ett uttryck för en form av integrerad kod, dvs. dessa utbildningar präglas aldrig av ett innehåll med starkt klassificerade ämnesområden. Tvärt om, det är just innehållets svaga klassifikation mot arbetslivet som är själva grunden för yrkesutbildningens kod. Men, det kan likväl inom en given kod ske betydande förändringar, och Bernsteins kodbegrepp erbjuder en begreppsapparat för att kunna komma åt sådana förändringar (jfr Johansson 1998).

4.3. Utbildningskonceptioner i en medborgerlig läroplanskod

4.3.1. En medborgerlig kod

Ett annorlunda sätt att analysera yrkesutbildningen som reglerad av en pedagogisk kod än det som företräds av Bernstein representeras av Englands (1986/2005) teori om en medborgerlig läroplanskod, vilket är utgångspunkten i Nylund (2010).⁷¹ I fokus för denna teori är utbildningens sociala och politiska dimensioner i termer av att utbildning studeras i relation till vilka medborgerliga förutsättningar som skapas för olika sociala grupper, med ett specifikt intresse för arbetarklassens utbildning. Den formella demokratin (1920/21) och allmänutbildningens (1918/19) inträde innebar enligt Englund att nya förutsättningar för formerandet av utbildning etablerades i Sverige; en medborgerlig läroplanskod. Istället för att betrakta reproduktionen av de kapitalistiska samhällsförhållandena som skolans enda givna förutsättning menar Englund att det med den formella demokratin inträde gavs ett utrymme för utbildningssystemet att även verka som en förändrande kraft av de rådande maktförhållandena. I ett kapitalistiskt samhälle är resurserna och kontrollen över dessa ojämnt fördelade, vilket leder till olika sociala grupper med olika föreställningar om t.ex. politik och utbildning. Med det demokratiska genombrottet fick mer än endast en liten maktelit inflytande över staten och därigenom flyttade kampen mellan olika sociala krafter in i statsapparaterna. Därmed blev staten en arena för en politisk-ideologisk kamp gällande vad staten bör göra och hur t.ex. skolan och utbildningssystemet skall utformas. Utgångspunkten i teorin om en medborgerlig läroplanskod är alltså det materiellt grundade motsatsförhållande som föreligger i den kapitalistiskdemokratiska samhällsformen; motsättningen mellan privategendomsförhållandena och den formella demokratin. Englund menar att det demokra-

⁷¹ Se kapitel 4.5 nedan för en diskussion av centrala skillnader tillika föreningar och spänningar mellan dessa teorier.

tiska genombrottet ledde till en ny kod för utbildningssystemet, grundad i en sammanhållningsideologi men samtidigt innefattandes en permanent motsättning mellan den nya samhällsformens motstridiga krav och sociala krafter. Det handlar, grovt uttryckt, å ena sidan om kapitalismens behov av en kompetent och lydlig arbetskraft (social integration/ reproduktion) och å andra sidan om demokratins krav på självständiga, aktiva och kritiskt tänkande medborgare (social förändring). Då samhällets motsättningar flyttade in i statsapparaterna blev det mest centrala uppdraget för skolan socialisationen av samhörighetskännande medborgare; att hålla samman ett samhälle fullt av motsättningar och förhindra öppna konflikter mellan olika sociala grupper. Att socialisera till samhörighet har således under 1900-talet varit en av skolans mest centrala uppgifter. Dock, frågan om vad denna samhörighet skall grunda sig på har utgjort en politisk stridsfråga och har dominerats av olika rationaliteter i olika tider.

4.3.2. Olika rationaliteter bakom utformningen av skolan

Englund finner i sina historiska analyser av svensk utbildningspolitik att kampen om skolans utformning under 1900-talet har tagit sig uttryck som en ständig kamp mellan utbildning för social förändring och social integration. Detta har i sin tur tagit sig uttryck i form av att olika rationaliteter, uttryckt i olika konceptioner av utbildning, dominerat inom utbildningssystemet historiskt vilka på dramatiskt olika vis skapat skilda förutsättningar för olika elevgrupper som framtida medborgare. Då teorin om en medborgerlig läroplanskod och konceptionsbegreppen spelat en central roll för hur utbildningspolitik studerats i denna avhandling,⁷² diskuteras nedan bakgrunden till dessa begrepp.

En värderationalitet, som Englund benämner en patriarkal konception, dominerade den svenska skolan under första halvan av 1900-talet. Det utbildningspolitiska målet var under denna period en medborgarfostran underställd nationens och näringslivets krav och behov, där var och en skulle lära sig att acceptera sin plats i samhället som given med en självklar uppdelning mellan samhällsklasser (Englund 1986/2005, s.260-261). Den patriarkala konceptionen grundades i en strikt uppdelning mellan massornas och elitens utbildning. Massorna skulle lära sig 'de rätta värdena' och

⁷² Framför allt i Nylund (2010) där konceptionsbegreppen används för att analysera vilken rationalitet som organiserar innehållet i Gy11.

fostras till laglydig arbetskraft⁷³ medan eliterna skulle lära sig en mer teoretisk och samhällsstyrande kunskap. Kunskapssynen som dominerade var präglad av elitism och idealism, i form av ett idealiserande av samhällets eliter och med en tonvikt på klassisk historieundervisning med inriktning på Gud, nationen och staten. De som skulle styra i skolan var lärarna, prästerna och rektorerna, de självklara auktoriteterna. Synen på demokratin var att eliter styr i enlighet med sitt ekonomiska och kulturella kapital, och var därmed de bäst lämpade att styra. Synen på jämlikhet var att ojämlikhet var en förutsättning för samhällelig utveckling, dock med vissa grundläggande rättigheter för alla medborgare. Samhället betraktades som organiskt; olika sociala skikt antogs på förhand ha bestämda och naturliga sociala positioner.

Efter andra världskriget fanns inflytelserika idéer om att skolans främsta uppgift var att bidra till ett demokratiskt samhälle. Ganska snart ersattes dessa idéer av uppfattningen att skolan istället skulle förbereda eleverna för ett föränderligt samhälle, dominerat av en snabb ekonomisk tillväxt och omvandling (Englund 1985). En teknisk-instrumentell rationalitet som Englund benämner en vetenskapligt rationell konception, kom nu att dominera den svenska skolan fram till 1970-talet. Enligt denna skulle marknadens behov styra samhällets utveckling och statens institutioner skulle anpassa sig därefter. Eleven skulle utbildas för att aktivt kunna vara med att bygga det nya samhället, främst genom sin roll som arbetskraft (Englund 1993, s.33). Kunskapen skulle sökas genom vetenskapen vilken betraktades som värderingsfri och objektiv, en kunskapssyn som exempelvis kom till uttryck i delar av Lgy70 (se t.ex. s.29). En längre gemensam enhetsskola ansågs nödvändig för en rationell differentiering, vilken skulle ske utefter vetenskapliga kriterier. På detta sätt kunde alla elever få sin rättmätiga plats i arbetsdelningen. Vetenskapen och den vetenskapliga expertisen, t.ex. byråkrater och forskare, skulle på effektivast möjliga sätt styra skolans verksamhet (Englund 1986/2005, s.264-265). Samhället

⁷³ Som framkommit ovan (kapitel 3) var yrkesutbildning länge en relativt marginell företeelse i det svenska utbildningssystemet, dvs. arbetarklassens utbildning sker innan 1970-talet i begränsad form via anordnandet av yrkesutbildning. För arbetarklassens socialisation i utbildningssystemet under 1900-talet var istället länge den successiva framväxten av den fortsättningskola som blev obligatorisk 1919 den centrala utbildningsformen (Englund 1986). Dock, även de ordnande principerna bakom den skolförlagda yrkesutbildningen under tidigt 1900-tal kan betraktas som ett uttryck för en patriarkal konception. I sina studier av yrkesutbildningens historiska utveckling beskriver Berglund syftet med denna utbildning som att: "...disciplinera arbetarungdomar och forma ett urval av dem till arbetsledare." (Berglund 2009, s.95) (jfr Lindberg 2003).

framställdes som harmoniskt, utan några egentliga konflikter. Demokratin betraktades i huvudsak som ett institutionellt arrangemang där de mest populära och kompetenta bland konkurrerande eliter (t.ex. politiker) växlar i maktpositioner.

Den vetenskapligt rationella konceptionen för skolan kom att helt dominera under den snabba ekonomiska expansionen under 1950-talet och 1960-talet. På 1970-talet började den alltmer utmanas av en demokratisk rationalitet som Englund benämner en demokratisk konception. Den demokratiska konceptionen växte fram som en kritik mot den vetenskapligt rationella i att samhället hade förblivit ojämnt. Ett tydligt uttryck för denna konception är den ovan diskuterade gymnasieutredningen från 1976, men också i viss utsträckning ÖGY-utredningen.⁷⁴ Utifrån en demokratisk konception skulle skolan istället mer aktivt verka för 'social förändring' och motverka effekten av sociala strukturer som bidrog till en reproduktion av ojämlikhet. Som grund låg det övergripande målet för skolan att skapa ett mer demokratiskt samhälle genom att fostra demokratiska medborgare som själva skulle kunna öka sitt inflytande i samhället. Uttryck för en sådan konception står på flera ställen tydligt framskrivna i Lgy70. Den successiva breddningen av innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna som sker med 1970-talets och 1990-talets gymnasie-reformer är delvis ett uttryck för denna strävan. Jämlikhet sågs inte längre som att alla skulle ha teoretiskt lika möjligheter. Istället fokuserades jämlikhetsperspektivet på makt och inflytande och hur underordnade grupper skulle kunna öka sitt inflytande i samhället, vilket innebar att öka den faktiska jämlikheten. Utbildningspolitiska reformer som exempelvis 25:4-regeln (som infördes i samband med högskolereformen 1977) och utbyggnaden av vuxenutbildningen kan ses i detta sammanhang (Nylund 2012). Denna jämlikhetssträvan omfattade inte endast skolan, utan även samhället generellt, t.ex. i form av ett större löntagarinflytande i arbetslivet, något som påtalades i såväl 1976 års gymnasieutredning som i ÖGY-utredningen.⁷⁵ Samhället betraktades som konfliktfyllt, och dessa konflikter skulle uppmärksammas genom en kunskapsförmedling i skolan som utgick ifrån olika kritiska perspektiv.

⁷⁴ Andra uttryck för denna konception finns även i utbildningspolitiska texter som inte rör gymnasieskolan, t.ex. i SIA-utredningen (SOU 1974:53) och senare också i grundskolans läroplan Lgr80. Även LOVUX-rapporterna bör nämnas i detta sammanhang (jfr Englund 1986 s.553-557)

⁷⁵ I viss mån kan man också se ett uttryck för detta i YB:s utredningar, exempelvis i talet om arbetslivsorientering (1963:3, s.150). Ett tydligt uttryck för dessa tankar står att finna i LOVUX IV (Landsorganisationen 1976).

Inflytandet från såväl en vetenskapligt rationell som en demokratisk konception är relativt påtaglig i utbildningspolitiken, inklusive den som rört yrkesutbildning, under perioden 1970-2011. Inslag av en demokratisk utbildningskonception utmanar under decennier en vetenskapligt rationell, men där 2011 års gymnasierreform markerar ett uppenbart återupprättande av en vetenskapligt rationell konception och en klar försvagning av en demokratisk (jfr Nylund 2010).

4.3.3. Ett spänningsfält mellan reproduktion och social förändring

Englund menar att den konception som dominerar sätter tolkningsramarna för skolans utformning och innehåll, dvs. fungerar som en ram för vad som blir möjligt, och för vilken typ av medborgarfostran som skolan i stort bedriver.

Den för varje tidsperiod dominerande utbildningskonceptionen kan därvid sägas utgöra den yttre ram som anger vad som är pedagogiskt möjligt i ideologisk mening – konceptionen anger den medborgerliga och politiska bildningens diskurs (Englund, 1986/2005, s.251).

Förhållandet mellan olika konceptioner av utbildning bestämmer vilken huvudsaklig funktion skolan får i samhället. Inom den medborgerliga läroplanskoden finns således ett stort utrymme för olika utformningar av innehållet i skolan. Skolans utformning och innehåll under en medborgerlig kod är därmed att betrakta som inte på förhand givet, eller som historiskt, socialt och politiskt villkorat. Centralt är att olika konceptioner ger radikalt olika villkor för utbildningens utformning och innehåll, vilket i sin tur påverkar olika sociala gruppers villkor för att utöva makt i samhället.

Englund formulerar detta som att utbildningens funktion i samhället befinner sig i ett spänningsfält mellan social reproduktion och social förändring. Beroende på styrkeförhållandet samt hur den politiska kampen tar form mellan olika sociala krafter bestäms vilken rationalitet som dominerar och således skolans position inom spänningsfältet dvs. hur, och på vilket sätt, social förändring eller reproduktion kommer att dominera utbildningssystemets utformning och innehåll. Frågan om vilken roll och vilket innehåll skolan har är därmed i stor utsträckning en fråga om kamp, makt och ideologi.

Englunds teori om en medborgerlig läroplanskod är lämplig vid studier av de gymnasiala yrkesutbildningarna. Den utbildning som enligt Englund (1986/2005) är mest central att analysera för att kunna diskutera på vilket sätt utbildningssystemet förhåller sig till spänningsfältet mellan reproduktion och förändring är nämligen den utbildning som erbjuds de elevgrupper

som främst förbereds för underordnade och manuella positioner i den sociala arbetsdelningen, där en utbildning för social förändring

...innebär en förstärkning av dessa gruppers position i samhället. Utbildningens progressiva potential kan här ses i termer av att ge dessa grupper de resurser de behöver för att åta sig större makt eller för att delta mer fullödigt i samhällets beslutsfattande, och/eller göra det möjligt för dem att använda sin utbildning för att påverka sin sociala miljö, och således underlätta en kollektiv frihetsutveckling (Englund 1986/2005, s.24).

4.3.4. Ett specifikt sätt att använda konceptionsbegreppen

Konceptionsbegreppen kan användas på olika sätt, exempelvis vid analyser av kursplaner (jfr Östman 1995, Wahlström 2009). I Nylund (2010) används konceptionsbegreppen för att blottlägga de ordnande principerna bakom innehållets organisering i den gymnasieutredning som föregick Gy11 i termer av vilken typ av rationalitet utredningen representerar, samt för att koppla denna utformning av yrkesutbildningarna till en samhällelig demokratiproblematik. I detta sammanhang diskuteras i Nylund (2010) också Wilfred Carr & Anthony Hartnett (1996), vilka utformat utbildningskonceptioner som kan användas på ett liknande sätt. Styrkan med dessa teorier, som jag ser det, är att de lyckas påvisa att frågor som rör utbildningens reformering är oupplösligen sammanbundna med just politiska och sociala frågor; vad som bedöms utgöra en god utbildning vilar på uppfattningar om vad som utgör ett gott samhälle. Vidare grundas konceptionsbegreppen i såväl en utbildningshistorisk som en utbildningsfilosofisk bas, vilket möjliggör en analys av utbildningspolitiska texter där man kan tränga bakom texternas eget språk eller självförståelse (jfr Kallós 1978).

Avslutningsvis, teorin om en medborgerlig läroplanskod har utöver att vara central för Nylund (2010) och påverkat läsningen av Bernstein (se kapitel 4.5.1), också varit central för avhandlingens metodologi; hur utbildningspolitiska texter betraktas, vilket utvecklas nedan (se kapitel 4.6.2). Men innan en närmare diskussion av avhandlingens metodologi skall en sista teoretisk utgångspunkt redas ut, förståelsen av samhället som ett klassamhälle.

4.4. Klassbegreppet

Det är givetvis inte så att de enda teoretiska källor av vikt har varit Bernsteins och Englunds arbeten eller forskning som producerats i nära anslutning till deras utgångspunkter. Exempelvis har sociologisk forskning rörande klassanalyser spelat en central roll, framför allt i avhandlingens tredje studie (Nylund 2012). En anledning till att klassteorier blev viktiga är den centrala funktionen som klassbegreppet spelar för avhandlingens

studier tillika i Bernsteins och Englunds teoribildningar.⁷⁶ Klass betyder olika saker i olika teorier och har därmed varierande användbarhet beroende på vad det är som skall undersökas. I korthet kan man säga att olika klassteorier har skapats i relation till olika undersökningsfrågor som satts i förgrunden (jfr Wright 2003). I denna avhandling tas ett klassbegrepp med en huvudsakligen marxistisk grund i bruk. Det finns flera anledningar till detta. En avgörande anledning är att yrkesorienterad utbildning är djupt integrerad i ett marxistiskt klassammanhang genom att den får sin karaktär i huvudsak genom sin relation till produktionen. Vidare utgår såväl Bernsteins som Englunds teori från en i grunden marxistisk förståelse av klass, vilket gör att valet av ett marxistiskt inspirerat klassbegrepp också blir en fråga om koherens.⁷⁷

Ytterligare ett argument till varför det är lämpligt med en längre diskussion av hur man kan förstå klass är att forskning om utbildning under de senaste decennierna i märkbart mindre utsträckning än tidigare relaterat utbildning till klass (Nylund 2012). Detta har i sin tur fått konsekvenser. En konsekvens är att en utbildningsvetenskaplig diskussion om hur man kan förstå klass i viss mån tystnat⁷⁸ och att innebörden av vad som avses med klass i olika sammanhang därmed ofta blivit otydlig. En annan konsekvens är att utbildning sällan betraktas i ljuset av förståelsen av det samtida samhället som ett klassamhälle.

Då en viktig förutsättning för denna avhandlings relevans är att det är meningsfullt att betrakta samhället som ett klassamhälle syftar texten nedan till att argumentera för rimligheten i ett sådant perspektiv. Nedan för-

⁷⁶ Behovet av att återvända till frågan om hur man kan förstå klass i dagens samhälle uppstod också långs med avhandlingsarbetet. Dels upptäckte jag att klass i stor utsträckning kommit att förbises eller ifrågasättas som centralt begrepp i mycket samtida forskning (se Nylund 2012). Vidare har en vanlig fråga i såväl akademiska som i mer vardagliga sammanhang varit vad man menar med klass (eller ett ifrågasättande av relevansen av tala om klass idag).

⁷⁷ Ett argument rörande koherens kan också anföras i relation till avhandlingens ambition att balansera en beständighets- och en förändringstradition inom läroplansteorin (se kapitel 4.5). Som Wright (2003) påpekar är olika klassteorier sprungna ur olika grundläggande frågeställningar där vissa traditioner utvecklats ur ett huvudsakligt intresse just för reproduktion. Den marxistiska traditionen avviker i detta sammanhang från de flesta andra klassteorier genom att vara intresserad av just förändringsfrågor; syftet med teorin har historiskt i huvudsak varit att blottlägga makt och konflikt, och därigenom belysa hur potentiella förändringar av befintliga förhållanden kan ske.

⁷⁸ Som framgått tidigare i kappan finns det undantag. Speciellt kan den Bourdieuinflyerade pedagogiska forskningen från Uppsala nämnas (se t.ex. Broady 2000, Broady & Börjesson 2006, Lidegran 2009). Se fotnot 4 och 5 för fler exempel.

djupas således några för avhandlingen centrala resonemang om klass. Framför allt fördjupas diskussionen av Olin-Wrights utveckling av det marxistiska klassbegreppet som i komprimerad form förs i Nylund (2012).

4.4.1. Klassbegreppets minskade användning

Att det föreligger relationer mellan social klass och yrkesorienterad utbildning har påvisats i en rad undersökningar. Dock, i alla undersökningar är resultatutfallet beroende av hur begrepp definieras. I Nylund (2012) diskuteras olika sätt att förstå och definiera ett klassbegrepp, tillika förs en kritisk diskussion av den minskade användningen av ett klassbegrepp inom såväl utbildningspolitik som inom utbildningspolitisk forskning. Förståelsen av utbildning som relaterad till ett klasssamhälle har förändrats, från att i demokratiska stater ha varit ett centralt perspektiv och utbildningspolitiskt problem under stora delar av 1900-talet, till att under de senaste decennierna vara en marginell företeelse (Nylund 2012). Som illustrerande exempel kan den svenska eller nordiska läroplansteoretiska forskningen lyftas fram. Under 1970-talet och 1980-talet producerade denna en hel del forskning där utbildning relaterades till klass (Arnman & Jönsson 1983, Ball & Larsson 1989, Bernstein & Lundgren 1983, Callewaert & Nilsson 1979, Englund 1986, Kallós 1978). De två senaste konferensrapporterna som sammanställt forskningsläget för nordisk läroplansteoretisk forskning (Forsberg 2007a, Englund, Forsberg & Sundberg 2012) visar tydligt att relationen mellan klass och utbildning inte är i centrum på samma sätt. Snarare än att ställa frågor om relationen mellan klass och utbildning i fokus har andra relationer och begrepp hamnat i förgrunden under de senaste decennierna. För en kritisk diskussion av detta teoretiska skifte, se Nylund (2012). Avsaknaden av att relatera utbildning till klass är än mer påtaglig inom den samtida utbildningspolitiken som i stort har lämnat en klassproblematik därhän (Nylund 2012). Detta ger för handen att modern utbildningspolitik inte i någon större utsträckning diskuterats i relation till frågor om klass, vilket i sin tur påtalar behovet av att i vetenskapliga sammanhang resa frågor rörande utbildning och klass.

4.4.2. En neomarxistisk förståelse av klass

Frågan är då, vad kan klass betyda, och vad avses med klass i denna avhandling? I marxistisk teoribildning förstås klasser som relationella⁷⁹ dvs.

⁷⁹ Detta gäller förvisso för de flesta mer utvecklade klassteorier, t.ex. de traditioner som formulerats kring Pierre Bourdieu eller Max Weber. Vad som skiljer olika traditioner åt i detta sammanhang är istället vilka typer av relationer som betraktas som speciellt centrala för samhällsklassernas konstituering.

en klass blir vad den blir genom att vara i en specifik relation till en annan klass inte genom något punktuellt eller statistiskt mått, t.ex. inkomst, utbildning eller klädstil. Alla teorier vilar på några grundläggande utgångspunkter. För marxistiska klassanalyser är någon form av historiematerialism en sådan utgångspunkt. Utifrån ett historiematerialistiskt perspektiv särskiljer sig olika samhällsformer genom olika organiseringar av produktionen, dvs. det är en teori som tar utgångspunkten i den avgörande betydelsen av materiella förhållanden för människans leverne. Karl Marx (1973, s.5) sammanfattade denna idé i vad som sedermera blivit ett klassiskt citat:

It is not the consciousness of men that determine their being, but, on the contrary, their social being that determine their consciousness.

Alla samhällen har en materiell organisering vilken villkorar hur sociala relationer kan ta form. Ett kapitalistiskt samhälle karaktäriseras av specifika ägandeförhållanden, där en liten minoritet äger produktionsmedlen och en stor majoritet inte har tillgång till produktionsmedel och därför tvingas sälja sin arbetskraft för att kunna försörja sig. Dessa ägandeförhållanden upprättar specifika relationer mellan dem som äger produktionsmedlen och dem som tvingas sälja sin arbetskraft och det är dessa relationer, de sociala relationerna i produktionen, som utgör grunden för samhällsklassernas konstituering i en marxistisk klassanalys. Vidare bygger den marxistiska klassanalysen på en förståelse av dessa klassrelationer som i grunden antagoniska, dvs. som grundade i motsättningar⁸⁰ (se Wright 1997 för utvecklat resonemang).

4.4.3. Wrights utveckling av den marxistiska klassanalysen⁸¹

Dock, om en klassanalys endast bygger på ägandeförhållanden i relation till produktionsmedel kan endast tre⁸² klasser finnas;

- (i) *Kapitalister* (äger produktionsmedel - anställer arbetare),
- (ii) *Arbetare* (äger inte produktionsmedel – säljer sin arbetskraft)
- (iii) *Småborgare* (äger produktionsmedel - anställer inga arbetare).

⁸⁰ En grundläggande motsättning beskrivs i marxistisk teori ofta som att lönearbetare exploateras av kapitalägare. I grunden vilar en marxistisk förståelse av exploatering på en specifik ekonomisk värdeteori, den sk. arbetsvärdeläran. Se t.ex. Sherman et al (2008) för en sammanfattning av dess grunder. Se också nr 28 av tidskriften *Fronesis* (2008), där olika uttolkningar av teorin diskuteras.

⁸¹ Texten nedan är snarlik den diskussion som förs i Nylund (2012). Dock, då diskussionen i Nylund (2012) är tvungen att föras i mycket komprimerad form utvecklas några centrala resonemang nedan.

⁸² Eventuellt 4; (iv) 'Trasproletariat' (får inte sålt sin arbetskraft - äger då 'inget').

Ur en sådan kategorisering faller för de flesta utvecklade kapitalistiska länderna idag 85-90% av människorna in under en och samma lönearbetsklass (Wright 1997, s 19). Samtidigt som detta säger något signifikant om den kapitalistiska samhällsformen; om dess specifika ägandeförhållanden och därmed grunden för en lönearbetsstruktur, innebär en sådan grov kategorisering att en rad analyser och fenomen blir svåra att hantera och förstå. Vad Wright konstaterar, enkelt uttryckt, är att en indelning av människor i olika klasser grundat endast i ägandeförhållanden i relation till produktionsmedel inte på ett tillfredsställande sätt fångar den senkapitalistiska samhällsformens klassdynamik. Grundproblemet är att en sådan förståelse av klass betraktar alla lönearbetsare som tillhörande samma klass.⁸³ Då lönearbetsstrukturen i ett senkapitalistiskt samhälle är komplex och differentierad blir den teoretiska uppgiften för en marxistisk klassanalys att möjliggöra en analytisk differentiering av olika klasspositioner i lönearbetsstrukturen. Problemet Wright refererar till är vad som i vardagligt tal brukar kallas för 'medelklassen', människor vars position inte på ett tillfredsställande sätt kan placeras i varken arbetarklassen eller kapitalistklassen; de är, på något sätt, mellan dessa. För att kunna göra en mer nyanserad analys av klassstrukturen introducerar Wright ägandeförhållanden i relation till ytterligare två faktorer (utöver i relation till produktionsmedel) vilka sammantaget bestämmer en positions placering i de sociala relationerna i produktionen, nämligen: (i) 'Auktoritet' (authority) och (ii) 'Färdigheter och expertis' (skills and experties).

Anledningen till varför auktoritet är en central variabel att inkorporera i en klassanalys är för att dominansförhållanden utgör en central del av de sociala relationerna i produktionen. Utöver att äga produktionsmedlen och anställa arbetare innehar också kapitalister en dominansposition över arbetare; makt, belöningar och bestraffningar, kontroll och övervakning är en central komponent i den kapitalistiska produktionen. Den makt som erhålls i vissa yrken (t.ex. chefer) kan betraktas som en 'delegerad klassmakt'. På detta vis kan yrken med makt över andras arbete betraktas som varandes i både kapitalist- och arbetarklassen samtidigt; de utövar den kapitalägande klassens makt samtidigt som de lönearbetsare. Denna typ av klassposition kallar Wright för kontradiktorisk placering inom klassrela-

⁸³ T.ex. innehar då generaler, professorer, företagschefer och läkare samma klassposition som vårdbiträden, telefonförsäljare, industriarbetare och bilmekaniker (i egenskap av att lönearbetsare).

tionerna. Relationen till auktoritet är således en central komponent som påverkar positionens placering i de sociala relationerna i produktionen.⁸⁴

The higher one moves in the authority hierarchy, the greater will be the weight of capitalist interest within this class location. Thus upper managers, and especially Chief Executive Officers in large corporations will be very closely tied to the capitalist class, while the class character of lower level supervisor jobs will be much closer to that of the working class (Wright 1997, s.20).

Den andra variabeln Wright introducerar är 'färdigheter och expertis'.⁸⁵ Färdigheter kan i detta sammanhang innebära allt från unika kunskaper och färdigheter till formella referenser och meriter (t.ex. utbildning). Utöver att ha en privilegierad position i termer av meriter och lön är även oftast de typer av positioner med tillgång till färdigheter och expertis svårare att kontrollera och dominera. Således leder även ägandet av färdigheter och expertis till en form av dubbel effekt på klasspositionen.

Under kapitalismens utveckling har en växande skara av den lönearbetande klassen kommit att inneha 'kontradiktoriska klasspositioner', vilka inte på något enkelt sätt kan reduceras till varken arbetarklassen eller kapitalistklassen. Beroende på i vilken utsträckning en position innefattar auktoritet och/eller färdigheter och expertis påverkas positioneringen i klasstrukturen; ju större tillgång, desto mer privilegierad position inom produktionen. Utifrån en inkorporering av ägandeförhållanden avseende auktoritet samt färdigheter och expertis utarbetar Wright ett analyschema där olika positioner i klasstrukturen positioneras utifrån i vilken utsträckning de har tillgång till dessa.

⁸⁴ Utöver att inneha en kontradiktorisk position inom dominansförhållanden och vara en central del av produktionen ger också positioner med auktoritet en privilegierad position inom de exploaterande relationerna. Yrken som innefattar mycket makt ger ofta en högre lön än vad produktionen och reproduktionen av deras arbetskraft skulle kosta, och en mycket högre lön än den som erhålls av lönearbetare utan makt. Detta kallar Wright för 'lojalitetsränta', dvs. dessa positioner får för att fylla sin funktion en del av det mervärde arbetarna skapar.

⁸⁵ Precis som för auktoritet kan ägandet av färdigheter och expertis ge en privilegierad position i de exploaterade relationerna vilket Wright kallar för 'färdighetsränta'. En grundläggande anledning till detta är att efterfrågan är större än utbudet gällande en rad färdigheter.

Tabell 4. Positioner i klasstrukturen 1. (Wright 1997, s.24).

| | | Relation to means of production | | | | |
|---------------------|------------------|---------------------------------|---------------------|-------------|---------------|-----------------------|
| | | Owner | Employees | | | |
| Hires labor | Capitalist | Expert managers | Nonskilled managers | | Has authority | Relation to authority |
| Does not hire labor | Petty Bourgeoise | Experts | Workers | | No authority | |
| | | Possess scarce skills | | Noneskilled | | |
| | | Relation to scarce skills | | | | |

Med inkorporeringen av auktoritet samt färdigheter och expertis möjliggörs en differentiering av lönearbetarklassen i olika positioner. Genom ett schema likt det ovan kan nu t.ex. en chef på ett företag ('expert manager') med mycket 'auktoritet' och 'färdigheter', dvs. som har en privilegierad position i produktionen, särskiljas från en lönearbetare som varken har tillgång till en privilegierad position genom makt eller unika färdigheter ('Workers'). I tabellen ovan lokaliseras sex grundläggande positioner i klasstrukturen, vilket fortfarande är tämligen grovt. Vad som utgör ett lämpligt antal kategorier beror på vad som undersöks, och dessa positioner kan göras mer finkorniga, exempelvis som i tabellen nedan.

Tabell 5. Positioner i klasstrukturen 2. (Wright 1997, s.25)

| | | Relation to means of production | | | | | |
|---------------------|------|---------------------------------|--------------------|---------------------|------------------------|--|--------------|
| | | Owner | Employees | | | | |
| Number of Employees | Many | Capitalist | Expert managers | Skilled managers | Nonskilled managers | | Manager |
| | Few | Small employers | Expert supervisors | Skilled supervisors | Nonskilled supervisors | | Supervisor |
| | None | Petty bourgeoisie | Experts | Skilled workers | Workers | | No authority |
| | | | Expert | Skilled | Non-skilled | | |
| | | Relation to scarce skills | | | | | |

I tabellen ovan har ytterligare differentiering mellan olika positioner i klasstrukturen möjliggjorts genom att variablerna givits fler möjliga värden. Utifrån en analys likt den ovan möjliggörs en mer precis diskussion av

klasstrukturen i moderna kapitalistiska samhällen. För att kunna laborera med mer begripliga begrepp för kategorin av lönearbetare tar Wright bort kapitalägarna (den vänstra kolumnen) och delar in positionerna i tabellen ovan i 5 fält där de olika 'extrempositionerna' utsträcks till att inkludera de positioner som ligger dem närmast, och således har snarlika intressen, enligt följande:

Tabell 6. Övergripande lönearbetarpositioner (Wright 1997, s.54).

| | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|
| Extended managers | expert | Nonskilled managers |
| | Skilled supervisors | |
| Experts | Extended | Working class |

I tabellen ovan urskiljs fem grundläggande klasspositioner i lönearbetarstrukturen.⁸⁶ Med en tabell likt den ovan kommer man åt de större, övergripande mönstren i klasstrukturen. Wright har i sin forskning analyserat en rad länders klasstrukturer utifrån schemat ovan. I sin analys av Sverige, utifrån data insamlad under 1980-talet, blev utfallet följande:⁸⁷

⁸⁶ Om man ur ett marxistiskt perspektiv vill kunna tala om klasstrukturen och dess förändring kan det bli problematiskt med för små och 'känsliga' kategorier. Klass ur ett marxistiskt perspektiv handlar om att vara i en position i produktionen som står i en specifik relation till en annan position. I tabellen ovan skulle alltså en lönearbetare i en position utan varken makt eller unika färdigheter ('worker') kunna genomföra en utbildning vilken (eventuellt) ger honom/henne en något mer privilegierad position ('skilled worker'), men skulle för den sakens skull inte lämna arbetarklassen ('extended working class'). För att lämna arbetarklassen i vid bemärkelse skulle det krävas en större förflyttning, antingen genom ytterligare utbildning, etc. (expert) eller genom att skaffa sig en position där hans/hennes makt över andras arbete ökar dramatiskt (nonskilled manager).

⁸⁷ Datan som Wrights analyser bygger på, och som därmed redovisas i tabellerna, samlades in under tidigt 1980-tal (Wright 1997, s 227). Med andra ord ser balansen mellan olika positioner i klasstrukturen idag förmodligen något annorlunda ut (även om grundmönstren med stor sannolikhet kvarstår). Men, huvudsyftet med denna text är inte att presentera en exakt klassanalys av det svenska samhället, utan att illustrera hur samhället kan förstås som ett klassamhälle.

Tabell 7. Fördelning bland lönearbetare i Sverige under 1980-talet.⁸⁸

| | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Extended Expert Managers (9,6%) | Nonskilled managers (2,6%) | ↑ (+) Authority (-) |
| | Skilled super- visors (5,6%) | |
| Experts (3,0%) | Extended Working class (79,2%) | |

← (+) Skills and expertise (-)

Som framgår av tabellen ovan befinner sig en stor majoritet av lönearbetarna i Sverige i den position Wright benämner 'extended working class'. Genom att möjliggöra en differentiering av lönearbetarstrukturen behandlas 'medelklassen' inte heller som en homogen kategori, utan istället som konstituerad av olika sociala positioner vilka förstås utifrån deras relation till ägandeförhållandena i produktionen. Begreppet 'medelklass' blir således inte speciellt informativt utan kan ersättas av det mer informativa 'kontradiktorisk klassposition'.⁸⁹ Dock, om man av någon anledning skulle vilja behålla det trubbigare begreppet 'medelklass' är en intressant fråga vad denna klass blir i en analys av de sociala relationerna i produktionen. Om man följer Wrights exempel och talar om arbetarklassen som 'extended working class' blir denna ca 79 %.⁹⁰ Om man väljer att benämna samtliga positioner utanför den utsträckta arbetarklassen för medelklass, och blandar samman dessa heterogena kategorier, blir denna andel därmed strax under 21%. Dessa resultat ifrågasätter vanliga föreställningar om att medelklassen är den dominerande klassen i samhället och om ett 'två-tredjedelssamhälle', beskrivningar som varit vanligt förekommande i politiska debatter under de senaste decennierna (jfr Ball 2003, Hickey 2000). Wright (1997, s.73) konkluderar:

⁸⁸ Tabellen är hämtad från Nylund (2012) och är en sammanslagning samt något modifierad version av två tabeller i Wright (1997, s.47, 54).

⁸⁹ Att detta blir rimligare illustreras också av att förhållandena i en rad avseenden skiljer sig för t.ex. en människa i positionen 'expert' (t.ex. en ingenjör) och en i positionen 'expert manager' (t.ex. en chef på ett stort företag). Rimligheten illustreras också i många av Wrights olika undersökningar, där olika 'medelklasspositioner' skiljer sig åt i en rad avseenden, t.ex. gällande vilken inställning människor har till olika politiska frågor (se t.ex. Wright 1997, s.422).

⁹⁰ För befolkningen som helhet, kapitalägarna inkluderade, blir antalet 71,5%.

The working class, even if defined narrowly, remains the largest class location in the class structure of developed capitalist countries, and if it is extended to include those contradictory locations closest to it, then it constitutes a substantial majority of the labor force... [I]f the working class is defined in relational terms it is hardly the case that the working class has largely disappeared, as some commentators have suggested.

4.4.4. Den 'nya' arbetarklassen

Med ett relationellt perspektiv på klasser krävs just förändrade relationer för att klasserna skall upplösas. Ur ett marxistiskt perspektiv krävs således att det kapitalistiska produktionssättet, med de ägandeförhållanden det implicerar, upplöses. Snarare än att upplösas har det kapitalistiska produktionssättet under det senaste århundradet spridits över hela världen och är idag mer omfattande än någonsin. Även om sociala klasser förstås på ett annat vis i annan teori, skulle få mer vedertagna klassteorier komma till en annan slutsats än att klassamhället består in i våra dagar. Detta gäller även för mindre teoretiskt orienterade perspektiv där klasser kategoriseras utefter t.ex. inkomst (Nylund 2012). Undersökningar som studerat exempelvis inkomstspridning under de senaste decennierna pekar snarare mot en kraftig ökning av klasskillnaderna i hela västvärlden, än mot klassernas försvinnande⁹¹ (se t.ex. Harvey 2005).

Att mycket i samhället har förändrats de senaste decennierna torde få ifrågasätta, men av detta följer inte klassamhällets död eller att klassanalyser blivit irrelevanta. Det finns starka vardagsföreställningar om klass, t.ex. att existensen av en arbetarklass förutsätter existensen av ljushyade män i blåställ som arbetar inom industrier och att denna grupps minskande andel av arbetsstyrkan därmed pekar på att arbetarklassen minskar (Wright 1997). Dock har ingen mer inflytelserik teori om klass byggt på den typen av statistiska och grunda teoretiska antaganden. Arbetarklassen i dagens Sverige ser annorlunda ut än vad den gjorde för några decennier sedan.⁹² Talar man om arbetarklass i termer av sociala relationer i produktionen talar man idag också om kvinnor och immigranter. Wright finner t.ex. att

⁹¹ För statistik över svenska förhållanden se t.ex. Ehrenberg & Ljunggren (2006). Ett mått som ofta förekommer i mer populärvetenskapliga sammanhang är hur många industriarbetarlöner som går på en direktörlön, t.ex. i LO:s rapporter om makteliten i Sverige (se t.ex. Bergström et al 2011). Där framgår det att löneskillnaderna mellan en vanlig arbetstagar och makteliten idag är större än på 1950-talet och har mångdubblats sedan 1980-talet.

⁹² Exempelvis är en intressant diskussion vad de senaste decenniernas förändring av läraryrket inneburit för hur man skall förstå olika lärargrupperns klassposition (se t.ex. Broady 2011, Börjesson 2006).

det i genomsnitt i flera utvecklade kapitalistiska länder⁹³ är 50-60% av kvinnorna och endast 25-45% av männen som i relation till tabell 5 befinner sig i 'workers' positionen.

4.4.5. Vikten av att relatera yrkesorienterad utbildning till klass

Som på olika sätt påtalats ovan är de yrkesorienterade utbildningarna integrerade i ett klassammanhang. En människas klasstillhörighet påverkar livet i mycket hög utsträckning, men klass är också en central kategori för att förstå grunderna för den samtida samhällsformen, framför allt ur ett kritiskt perspektiv. Samhället och utbildningssystemet är inte naturliga konstruktioner, de är resta på specifika villkor varibland flera har med makt, kontroll och ojämlikheter att göra. Om man skall studera sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning och kritiskt analysera dessa blir klass ett centralt begrepp.

En revitalisering av användandet av klass i vetenskapliga studier är inte bara relevant i relation till frågor rörande yrkesutbildning, klass är också viktigt för att förstå även andra strukturers verkan. Exempelvis har både kvalitativa och kvantitativa studier visat hur effekter av kön och etnicitet behöver relateras till social klass för att förstås på ett mer nyanserat och korrekt sätt (Nylund 2012).⁹⁴

Wrights teori är ett försök till en utveckling av en traditionell marxistisk klassanalys, där element från såväl Weberiansk som Bourdieuiansk klass-teori inkorporeras i hur klass conceptualiseras (se Wright 1997, 2009). Wright är en av de betydelsefulla sociologiska forskarna inom detta område och har med stöd i ett omfattande empiriskt material (Wright 1997) visat att ett marxistiskt klassbegrepp fortfarande är relevant för att karaktärisera det moderna samhället.⁹⁵

Slutligen, även om en mer teknisk diskussion av klass är viktig för att det tydligt skall framgå vad som avses med klass i olika undersökningar, är det snarare vissa grundläggande utgångspunkter som följer av en sådan ansats som är centrala för denna avhandlings olika undersökningar. Exem-

⁹³ USA, Canada, Storbritannien, Sverige, Norge och Japan.

⁹⁴ När etnicitet relateras till klass visar exempelvis Olofssons (2010) och Andersson & Lindblads (2008) studier att effekten av klass är betydligt starkare än effekten av etnicitet när det gäller utbildningskarriär: "Det är klasstillhörighet mer än etnicitet som styr ungdomars utbildningskarriär. Det är inte att vara utrikesfödd/ha utrikesfödda föräldrar som är det avgörande utan det är föräldrarnas sociala bakgrund eller utbildningsnivå." (Andersson & Lindblad 2008, s.27).

⁹⁵ För frågor rörande allt från klassmedvetande och vänskapsrelationer till social mobilitet. Se Nylund (2012) för en utvecklad diskussion. Se Oskarsson et al (2010) för en diskussion om klasstillhörighetens relevans för svenska förhållanden.

pel på sådana utgångspunkter är motsättningen mellan arbete och kapital, att klass förstås relationellt, att inte samhällsordningen tas för given eller betraktas som neutral, och att därigenom utbildningens kopplingar till aspekter som rör makt och kontroll synliggörs.

4.5. Föreningar och spänningar

Som framkommit ovan föreligger såväl likheter som skillnader mellan Bernsteins och Englunds teorier. Bägge teorierna har utformats för att möjliggöra en analys av de ordnande principerna bakom innehållets organisering och sociala och politiska implikationer av denna, dvs. utifrån ett syfte snarlikt det som föreliggande avhandling har. Dock, i denna fråga har de delvis skilda intressen. Medan Bernstein huvudsakligen intresserar sig för gränsdragningar mellan olika innehåll och utbildning som en form av social kontroll intresserar sig Englund, i ett mer explicit temporalt perspektiv, mer för frågan om vilken ideologi som ligger bakom utbildningens utformning samt skolans potentiellt socialt förändrande kapacitet, framför allt i relation till utformningen av skolans medborgerliga bildning. Teorierna kan sägas koppla an till två olika traditioner inom läroplansteorin, en tradition som betonar det beständiga⁹⁶ (Bernstein), en som betonar det histo-

⁹⁶ Att tala om en 'beständighetstradition' är egentligen ett allt för allmänt begrepp, men det tjänar sitt syfte för den diskussion jag här ämnar föra. Mer specifikt kan man tala om en tradition som hämtat många av sina teoretiska utgångspunkter i ett marxistiskt influerat strukturperspektiv. Detta var en stark tendens inom den svenska läroplansteoretiska forskningen under 1980-talet. Skolan och dess relation till och funktion i samhället analyserades då ofta genom begrepp som makt, social kontroll, reproduktion, ideologi och klass (se t.ex. Kallós 1978, Callewert & Nilsson 1980, Isling 1984). I denna fas präglas läroplansteorin av starka teoretiska kopplingar till bl.a. historiematerialism och kunskapsociologi, med teoretiker som t.ex. Althusser (1971/2008), Bernstein (1981), Bourdieu & Passeron (1970) och Durkheim (2001) som viktiga influenser (Englund 2004). Via dessa teorier förklarades utbildningens villkor och utformning i en historisk-samhällelig kontext (Englund 1990) och samhällsteorin fick en framskjuten plats där teorier om exempelvis staten och skolan som en ideologisk statsapparat var centrala. Skolan förstods som intimt förbunden med den kapitalistiska samhällsformen, vilket betraktades som nödvändigt att ta i beaktning om en teori skulle vara fruktbar (se t.ex. Kallós 1978). I centrum för den läroplansteoretiska forskningen under denna period, och dess kanske mest centrala upptäckt, var skolans reproducerande funktion, dvs. skolans funktion som återskapare och legitimerare av de kunskaper och färdigheter som den kapitalistiska samhällsformen är i behov av för att upprätthållas, och alla ojämlikheter detta implicerar.

riskt föränderliga (Englund).⁹⁷ Ett annat sätt att uttrycka detsamma är att traditionerna representerar olika betoningar av utbildningens socialt förändrande respektive reproducerande funktioner. Detta tar sig på en generell nivå uttryck i att den ena traditionen i större utsträckning lyfter fram skillnader (det föränderliga), medan den andra traditionen snarare betonar likheter (att grundläggande mönster består). Även om det finns en potentiell konflikt mellan dessa ansatser menar jag att traditionerna inte nödvändigtvis behöver betraktas som kontradiktoriska, utan snarare som två olika giltiga perspektiv med olika styrkor och svagheter. Kritik som framförts mot 'beständighetstraditionen' (Englund 1986/2005, Säfström 1994)⁹⁸ träffar i viss utsträckning många studier i en Bernsteinsk tradition där exempelvis konflikt och kamp i allmänhet är underutvecklade dimensioner. Detta är dimensioner som istället betonas i exempelvis den Englundska traditionen (se t.ex. Englund 1986/2005, Östman 1995). Samtidigt kan man i en kritik av förändringstraditionen ställa sig frågan

How is it within a field of education that over a sixty-year period, covering myriad policy initiatives and adaptations, administrative guidelines and codes of practice, the gap between middle-class and working class students' attainment has changed so little? How has the field remained the site for reproduction of these differences in light of such attempts to change it? What is it in the field that has remained seemingly immutable? (Fitz et al 2006, s.83).

Sverige är en av de nationer som utmärkt sig avseende att försöka utjämna sociala skillnader i utbildningssystemet. I Stephen Ball & Staffan Larsson (1989) presenteras en rad forskningsbidrag vilka tillsammans ger en bild av det svenska utbildningssystemet. Den övergripande bild som etableras är att skolan i huvudsak fyller en reproducerande funktion i termer av att återskapa ett klassamhälle, eller relativt stabila olika sociala grupper, men med det viktiga förbehållet att den samtidigt har haft positiva utjämnande

⁹⁷ Att tala om en 'förändringstradition' är också ett mycket allmänt begrepp. Vad som avses är studier som lyfter fram skolans potentiellt socialt förändrade kraft som en central utgångspunkt. Ett illustrativt exempel är just Englunds avhandling (1986/2005). Istället för att se utbildningen som i huvudsak determinerad av ett samhällssystem betraktas utbildningen av Englund snarare som i huvudsak determinerad av en samhällelig kamp mellan olika sociala grupper inom ett samhällssystem: den kapitalistiska demokratin. Med en sådan teori blir skolans utformning och funktion en mer öppen fråga.

⁹⁸ Kritiken handlar framför allt om att denna tradition för starkt betonar skolans reproducerande funktioner (samt en reduktionistisk samhällsteori), vilket kritikerna menat ger ett litet utrymme för en diskussion om hur skolan skulle kunna verka för en positiv utjämnande förändring av samhället.

effekter mellan sociala grupper, och mer än i andra länder stärkt de mindre mäktiga gruppernas inflytande i samhället (jfr Eriksson & Jonsson 1996). Det finns således empiriska belägg för både beständighet och föränderlighet.

Man skulle kunna rikta kritik mot bägge traditionerna som överbetonades den ena eller andra aspekten av utbildningens samhälleliga funktion. I förändringstraditionen sker vad som grovt kan kallas för en överbetoning av konflikt, kamp, politik, utbildningens socialt förändrande kapacitet, skillnad mellan olika reformer, etc. I beständighetstraditionen sker istället vad som grovt kan kallas för en överbetoning av social kontroll, konsensus, utbildningens reproduktiva funktioner, likheten mellan olika reformer, etc. Samtidigt skall det understrykas att skillnaden mellan teorierna inte bör överdrivas. Det är varken så att Bernstein (eller forskare i en 'Bernsteinsk' tradition) negligerar kamp och konflikt⁹⁹ (jfr Nylund work-in-progress) eller att Englund (eller forskare i en 'Englundsk' tradition) negligerar utbildningens reproduktiva funktioner. Det handlar om ett balansförhållande. Vidare är det betydligt mer som förenar än som skiljer dessa teorier åt. Dels finns ett gemensamt fokus på sociala och politiska implikationer av ordnande principer för innehållets organisering samt att utbildning förstås som bundet till samhällets grundläggande strukturer, framför allt klasstrukturer. Utöver detta delar de också en kritik av så kallade reproduktionsteorier (t.ex. Bowles & Gintis 1976) vari skolan i princip endast studeras i relation till andra institutioner och betraktas som i mycket hög grad bestämd av dessa, t.ex. arbetsmarknaden (se t.ex. Bernstein 2000, Englund 1986/2005). Både Englund och Bernstein menar att utbildningssystemet skall förstås som relativt autonomt och att det är centralt att studera de relationer som upprättas inom utbildningen självt.

Kort sagt, argumentet för användningen av bägge teorierna är att de delar det väsentliga i bemärkelse av att ha formulerats utifrån ett intresse snarlikt det som denna avhandling har. Att teorierna skiljer sig åt på en annan nivå kan snarare än en brist, eller ett uttryck för inkoherens, vara ett argument för att en studie som inkorporerar bägge dessa perspektiv blir empiriskt öppnare än om endast en av dem togs i bruk.

⁹⁹ Att utbildningssystemets organisering inte endast är en reflektion av externa maktrelationer i samhället, utan istället är en arena vars utformning är villkorad en samhällelig kamp, påtalas av Bernstein i flera texter (jfr Bernstein 1990, s.125-130, 2000, s.15, 38). Detta har också uppmärksammats av andra forskare som arbetat med Bernsteins teorier i relation till en beständighets- och förändringsproblematik (se t.ex. Bourne 2004, Englund 1997, Frykholm & Nitzler 1989, s.102, Linné 1996, s.33-35).

4.5.1. Ett preciserat förhållningssätt till de teoretiska källorna

Ambitionen i arbetet med Bernsteins och Englunds teorier har inte endast varit att använda dem var för sig, utan också att låta läsningen av respektive teori påverka uttolkningen och användningen av den andra teorin. I korthet presenterar avhandlingen en läsning av Englunds arbeten där de samhällsteoretiska inslagen i teorin, framför allt klassdimensionen, ges ett större utrymme än i mycket modern läroplansteori (jfr Ljunggren 1996, Säfström 1994, Wahlström 2009, Östman 1995). Avhandlingen presenterar också en något avvikande och mindre reproduktionsorienterad läsning av Bernstein än mycket annan forskning, inte minst genom att laborera med kodmodalitetsbegreppet. Ambitionen har varit att förena vad som ovan beskrivits som två olika traditioner inom det läroplansteoretiska fältet (beständighet/förändring).

Såväl Bernsteins som Englunds arbeten har efterföljts av studier som på olika sätt använt eller vidareutvecklat dessa teorier. Specifikt har forskning under det senaste decenniet som vidareutvecklat Bernsteins arbeten varit centrala för avhandlingens studier (t.ex. Gamble 2006, Maton 2006, Weelahan 2005, 2006, 2007a, 2007b, Young & Gamble 2006a, Young 2008, 2013). Det handlar framför allt om studier av yrkesutbildning organiserad utanför Sverige med utgångspunkt i Bernsteins senare arbeten.¹⁰⁰

Men, det har också genomförts ett flertal studier om olika delar av det svenska utbildningssystemet de senaste decennierna utifrån en Bernsteinsk ansats. Exempelvis har flera forskare studerat olika aspekter av det tidigare Individuella programmet, där begrepp som inramning, klassifikation och synlig/osynlig pedagogik varit centrala (Dovemark 2008, Henning Loeb & Wass kommande, Hultqvist 2001), begrepp som också är centrala i Nylund (work-in-progress). Bernsteins teorier har också använts inom forskning som studerat språkämnenas villkor och praktiker (Norlund 2009, 2011, Asplund-Carlsson 2012). Dessa studier har varit intressanta för denna avhandling i bemärkelsen av att anknyta till den utbildningssociologiska diskussionen om kunskapers organisering i horisontella och vertikala diskurser samt genom att koppla frågor om kunskapsorganisering till frågor om makt och demokrati (jfr Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011). I detta sammanhang bör också Rosvalls och Hjelmérs studier av kunskaps-

¹⁰⁰ Då yrkesutbildning organiserats på olika vis i olika länder är det främst vad man kan kalla för teoretiskt impregnerade resultat, eller empiriska resultat på en relativt 'hög' nivå (ideologiska förskjutningar, historiska erfarenheter av att organisera skolinnehåll på olika sätt, etc.), som blivit centrala i dessa källor. När de gäller den 'svenskproducerade' forskningen som diskuteras nedan gäller ett liknande förhållande då de flesta av dessa studier på flera centrala sätt avviker från föreliggande avhandlingsstudie, exempelvis gällande studieobjekt.

praktiker och elevinflytande i olika gymnasieprogram nämnas (Hjelmér 2012, Rosvall 2011, 2012a, 2012b) samt Jonathan Lilliedahls studie av musikutbildning i gymnasieskolan (2013). Vissa studier har likt denna avhandling studerat utbildningspolitiska dokument och styrdokument med en Bernsteinsk ansats (jfr Backman 2010, 2011), däribland finns det studier där begreppen horisontell och vertikal diskurs varit centrala (Beach 2011, Berggren 2012, Norlund 2011, kommande).

Samtliga dessa studier diskuterar på olika sätt hur utbildningens utformning har med makt och kontroll att göra och har på det viset ett liknande kunskapsintresse med denna avhandling. Dock, gällande det mer specifika studieobjektet är det relativt få av studierna som har studerat utbildningspolitiska dokument, framför allt i relation till yrkesorienterade utbildningar. Det sammantagna intrycket från den svenskproducerade forskning som använder sig av Bernsteins teorier är att begreppen klassifikation, inramning och synlig/osynlig pedagogik dominerar. Dessa begrepp används förvisso som ovan påtalats även i denna avhandling, men på ett delvis avvikande sätt jämfört med flertalet studier refererade ovan. I Nylund (work-in-progress) används dessa begrepp i sammanhanget av utarbetandet av en kodmodalitetsanalys där klassifikation och inramning kan variera i flera olika sammanhang och på så sätt ge upphov till en mängd olika modaliteter av en kod. Modalitetsbegreppet är ett sätt att lösa upp den mer rigorösa förståelsen och användningen av begreppen klassifikation och inramning som emellanåt används, då en pedagogisk praktik beskrivs som antingen svagt eller starkt inramad, respektive svagt eller starkt klassificerad (ofta illustrerat av användningen av begreppen 'collection code' och 'integrated code'). Syftet med att laborera med modalitetsbegreppet är istället att påvisa att koder och modaliteter inte nödvändigtvis handlar om dikotomier, utan om olika sammansättningar vilka skapar ett ramverk för innehållets urval och organisering. För en mer utförlig diskussion, se Nylund (work-in-progress). Huruvida den kodmodalitetsanalys som presenteras i Nylund (work-in-progress) är ett bidrag till den Bernsteinska teoribildningen eller ej får andra avgöra, men mitt intryck är att begreppet kodmodalitet ägnats relativt lite uppmärksamhet inom såväl den svenskproducerade som i övrig forskning i en Bernsteinsk tradition (jfr Morais et al 2001, Muller et al 2004), och att begreppet kan generera intressanta analyser av beständigheter och förändringar i exempelvis utbildningspolitik avseende yrkesutbildning.

Vidare har en ambition med avhandlingskappans teorikapitel varit att synliggöra relationer mellan begrepp i Bernsteins teoretiska bygge, där begreppen klassifikation och inramning kan betraktas som (endast) en del av den begreppsapparatur som Bernsteins teorier erbjuder. Dessutom skall

det tilläggas att det framför allt är den senare delen av Bernsteins teoretiska arbeten som tas i bruk i denna avhandling, en produktion som också erbjuder ett något öppnare perspektiv på frågan om beständighet och förändring än den tidigare. Ett specifikt fokus har i detta sammanhang ägnats åt begreppen horisontell och vertikal diskurs (Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011), som varit centrala i avhandlingens analyser. Detta är begrepp som det i skrivande stund sker en hel del teoribildning kring (se t.ex. Maton 2011, Young & Gamble 2006a, Young 2008, 2013, Weelahan 2007a). Förhoppningsvis kan denna avhandling bidra till diskussionen om hur dessa begrepp kan förstås och användas.

4.6. Metodologi och urval

Studierna i föreliggande avhandling utgörs i huvudsak av olika textanalyser.¹⁰¹ Istället för att tillämpa en explicit textanalytisk metod, t.ex. kritisk diskursanalys (jfr Fairclough 1989, 1992, Van Dijk 2004), eller ideologi-analys (jfr Lagergren 1999, Vedung 1977), har istället de teorier som tagits i bruk i respektive studie styrts textanalysen.

Jag har fortlöpande i teoridiskussionen ovan diskuterat vilken förståelse och användning av begreppen som förekommer i avhandlingens delstudier. Delstudierna har också sammanfattats i kapitel 1.5. Då studierna i en sammanläggningsavhandling till skillnad från i en monografi måste stå på egna ben (i form av publicerade artiklar), har det metodiska förfarandet dessutom i viss utsträckning redan diskuterats i artiklarna. Framställningen nedan är därför av mer övergripande och sammanfattande art (se de olika delstudierna för en närmre beskrivning av analysen i respektive studie).

4.6.1. Textanalytiskt förfarande

Gemensamt för avhandlingens studier är att teorierna spelat en avgörande roll för vilka frågor som ställts i arbetet med de empiriska texterna samt för hur texterna sedan analyserats utifrån dessa frågor. Ansatsen kan sammanfattas som en teoridrivna (i huvudsak) kvalitativ analys. Då avhandlingens delstudier bygger på olika teorier innebär detta samtidigt att delstudierna uppvisar en viss textanalytisk varians.

I Nylund (2010) analyseras organiseringen av innehållet i yrkesprogrammen i relation till olika historiska konceptioner av utbildning inom teorin om en medborgerlig läroplanskod. I enlighet med teorin är grundproblematiken vilken medborgarroll eleverna förbereds för samt vilken

¹⁰¹ Nylund & Rosvall (2011) innehåller också en analys av etnografiskt material, insamlat och i artikeln huvudsakligen bearbetat av Rosvall. Vidare har även en syntetisering av tidigare forskningsresultat varit en del i analysarbetet (se nedan).

övergripande samhällelig funktion skolan får med denna innehållsliga utformning. Genom en läsning och tolkning av framförallt Englands arbeten med utbildningskonceptioner, men också Carr & Hartnetts (1996) liknande arbete, utformas analyscheman där ordnande principer för innehållet i olika konceptioner redovisas; exempelvis i termer av vad som betraktas som utbildningens huvudmål och vilken syn på skolans relation till arbetslivet och kunskapssyn som olika konceptioner representerar. Dessa analyscheman används sedan som analytiska verktyg genom att det empiriska materialet analyseras i relation till dessa ordnande principer för att identifiera överensstämmelser och diskrepanser mellan konceptionerna och de principer som ligger bakom gymnasieutredningens urval och organisering av innehållet.

I Nylund (2010) analyseras organiseringen av innehållet således i relation till flera ordnande principer. I Nylund & Rosvall (2011) är istället endast en princip i fokus; hur kunskaper kontextualiseras. Genom en läsning och tolkning av Bernsteins, men också andra forskares, arbeten med begreppen horisontell respektive vertikal kunskapsdiskurs diskuteras kännetecknande drag för kunskap organiserad i dessa diskurser. Kunskapsdiskurserna utgör sedan de analytiska begrepp i relation till vilka utbildningspolitiska texter tillika kunskapspraktiker i en fordonsprogramklass analyseras. Snarare än att etablera analyscheman (jfr Nylund 2010) och analysera empirin i relation till dessa, genomförs en mer resonerande analys om hur olika organiseringar av kunskaper via såväl principer i policytexter som i styrdokument och i befintliga kunskapspraktiker i olika utsträckning binder kunskaper till specifika kontexter. Genom att använda samma analytiska begrepp (horisontell och vertikal diskurs) i såväl policyanalysen som i analysen av styrdokument och av kunskapspraktiker i fordonsprogramklassen möjliggörs en rad jämförelser. Exempelvis jämförs program mål och kursplaner som gällde innan Gy11 med de examensmål och ämnesplaner som upprättats med reformen, men också hur vikten av olika kunskaper skrivs fram i policyn jämfört med elevernas egna utsagor om detsamma. I enlighet med teorin är grundproblematiken som analysen relateras till samhällets ojämlika sociala fördelning av kunskap mellan samhällsklasser.

Analysarbetet i Nylund (2012) avviker delvis från de två ovan beskrivna analyserna, även om också denna studie representerar en teoridriven läsning av utbildningspolitiska texter. Dels har denna studie även ett explicit teoretiskt delsyfte; att bidra till en vetenskaplig diskussion om hur klass kan förstås (där Wrights klassteori är central), dels ställs inte den övergripande analysfrågan till policytexterna utifrån ett specifikt koherent teoretiskt ramverk. Frågan som styrde analysen var vilka problem som uppstår vid utformning av policy när förståelsen av samhället som ett klassamhälle är

frånvarande.¹⁰² En central del av arbetet med denna studie handlade om att syntetisera forskningsresultat, dvs. att binda samman empiriska och teoretiska resultat från tidigare forskning i relation till ett specifikt problem för att på så vis skapa ny kunskap kring detta specifika problem.¹⁰³ I denna studie handlar det framför allt om forskning som konceptualiserat klass på olika sätt, som studerat hur klass och yrkesutbildning hör samman och hur ojämlikheter i utbildningssammanhang förklarats i relation till klass. De ordnande principerna bakom reformförslagen i Gy11 analyseras sedan i relation till de syntetiserade resultaten från dessa studier. För att möjliggöra ett bredare perspektiv på innebörden av Gy11 för olika samhällsklassers tillgång till olika utbildningsinnehåll görs också en mindre historisk studie av vilka principer som tidigare varit centrala för utformningen av utbildningspolitik i Sverige i detta sammanhang. Av samma anledning diskuteras också innebörden av Gy11 i relation till andra samtida utbildningsreformer centrala i sammanhanget.

Analysarbetet i Nylund (work-in-progress) kan sammanfattas som att med utgångspunkt i en begreppsdiskussion av Bernsteins kodteori mejsla ut frågor till de utbildningspolitiska texterna med syftet att möjliggöra en analys av dessa som ett uttryck för olika modaliteter av en pedagogisk kod för yrkesorienterad utbildning. Precis som i Nylund (2012) har denna studie både ett empiriskt och ett teoretiskt syfte. Det empiriska syftet är att möjliggöra en jämförelse mellan Gy11 och de två tidigare större reformer som genomförts avseende yrkesutbildningarnas innehåll under perioden 1971-2011 i termer av ordnande principer för innehållets organisation. Artikelns teoretiska syfte är att illustrera hur Bernsteins teoretiska arbeten kan användas för att påvisa såväl centrala beständigheter som förskjutningar i dessa ordnande principer. Huvudfrågan i studien är hur de yrkes-

¹⁰² Att så var fallet för Gy11 hade redan framkommit i avhandlingens tidigare studier (jfr Nylund 2010).

¹⁰³ Detta är ett vanligt förfarande inom forskning med ett kritiskt kunskapsintresse (jfr. Apple 2004, 2006, Cole 2000). Att syntetisera resultat från tidigare forskning har också använts mer allmänt i avhandlingsarbetet; både i viss utsträckning i de andra delstudierna, men även i avhandlingskappan, framför allt i kapitel 2. Exempelvis ligger ett sådant förfarande bakom diskussionerna om yrkeselevers påstådda ointresse för teoretiska kunskaper (2.3.2), samt den påstått låga genomströmningen vid yrkesorienterade program (2.3.1). Detsamma kan i viss utsträckning sägas om diskussionen angående en ojämlik social fördelning av kunskap (2.4) och om diskussionen av förändrade ordnande principer för utbildningssystemet (2.2). I flera av dessa sammanhang har jag alltså inte gjort någon egen empirisk undersökning, utan sammanställer istället resultat från andra studier (som inte nödvändigtvis har ett liknande kunskapsintresse) i relation till studiens specifika problematik för att generera ny kunskap.

orienterade utbildningarna och deras innehåll klassificerats och ramats in i olika sammanhang, och vad en sådan organisation av makt och kontroll över utbildningarna innebär för vilket innehåll som görs tillgängligt. Grundproblematiken som analysen relateras till liknar den i Nylund & Rosvall (2011), dvs. utbildningssystemets organisation betraktas som en viktig del av, och ett uttryck för, hur samhället fördelar kunskap och makt mellan sociala klasser. Precis som i Nylund & Rosvall (2011) är det också genom att analysera texterna utifrån samma frågor och begrepp som en jämförelse mellan reformerna möjliggörs. De centrala begreppen i studien är pedagogisk kod, kodmodalitet samt synlig och osynlig pedagogik.

4.6.2. Syn på utbildningspolitiska dokument

Utifrån teorin om en medborgerlig läroplanskod betraktas vissa utbildningspolitiska texter som auktoritativa texter, dvs.

...texter som antas ha viss auktoritativ kraft på grund av den position de levereras från och att flera andra aktörer tvingas förhålla sig till texten (Englund & Quennerstedt 2008, s.9-10).

Såväl utredningar, propositioner och styrdokument som läroplaner och kursplaner är av just sådan karaktär; personer som arbetar med utbildning måste förhålla sig till innehållet i dessa texter.¹⁰⁴ Utöver att styra utbildning betraktas även auktoritativa texter som en reflektion av styrkeförhållandet mellan olika sociala krafter i samhället.¹⁰⁵ Denna syn har sin grund i Englunds avhandling (1986/2005) där en teori om skolan som distribuerandes en dominerande ideologi utarbetas.¹⁰⁶ Med teorin om en medborgerlig läroplanskod lyfts kampen mellan olika sociala krafter med olika ideologier fram som bestämmande för vilka idéer och praktiker som staten, via t.ex. skolan, skall sanktionera. Denna kamp är villkorad den kapitalistiska

¹⁰⁴ När det gäller utredningar och propositioner sker detta mer implicit genom effekten av dessa dokument på t.ex. läroplaner och kursplaner.

¹⁰⁵ I modern läroplansteoretisk och policyforskning har diskursbegreppet en central roll. Även i denna avhandling förekommer olika diskursbegrepp (konceptioner, horisontella/vertikala diskurser, etc.), men i jämförelse med mycket samtida läroplansteoretisk och policyforskning är det mindre textuellt orienterade diskursbegrepp som tas i bruk. Snarare än att studera exempelvis begreppsfrskjutningar, intertextualitet eller hur texter skapar verklighet har syftet varit att studera innebörden av texter för skolinnehållets organisation i relation till en samhällelig klassproblematik. Detta är en ansats med ontologiska implikationer (vilket förvisso gäller alla ansatser), men anledningen härtill är snarare studiens kunskapsintresse än övertygelsen om en i alla sammanhang överlägsen ontologi eller epistemologi.

¹⁰⁶ Englund utformar denna teori i relation till framför allt Althusser, Gramscis och Poulantzas arbeten om skolan som en ideologisk statsapparat.

demokratins ramar, men då den dominerande ideologin inom en medborgerlig läroplanskod formeras i en kamp mellan olika sociala krafter med olika politiska ideologier innehåller den alltid motsägelser och öppningar, dvs. ett visst tolkningsutrymme. Konceptionerna som diskuterades ovan (4.3.2) representerar tre olika uttolkningar av den medborgerliga läroplanskoden, vilka illustrerar tolkningsutrymmet ur ett historiskt perspektiv. Den dominerande ideologin bygger således på kompromisser mellan olika sociala krafter vilka inom staten skapar en framtvungad konsensus, uttryckt i exempelvis läroplaner. Auktoritativa texter som produceras vid en viss tidpunkt, till exempel kursplaner och läroplaner, kan utifrån detta perspektiv betraktas som manifestationer av den dominerande ideologin vid den tidpunkten, dvs. som ett uttryck för det rådande jämviktsläget. De utbildningspolitiska dokument som analyseras i denna avhandling är alltså intressanta både i egenskap av att upprätta ramar för vilket innehåll som blir möjligt i de yrkesorienterade utbildningarna, men också som ett uttryck för ett samhälleligt jämviktsläge mellan sociala krafter.

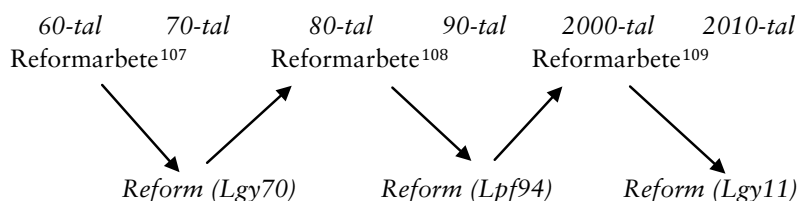
4.6.3. Urval av empiri

Urvalet av empiriska texter bestäms i stor utsträckning av vilka forskningsfrågor som ställs och av teoretiska utgångspunkter. Denna avhandling ställer frågan om vilka sociala och politiska implikationer som följer ur innehållets organisering i gymnasial yrkesutbildning, med fokus på 2011 års gymnasiereform (Gy11). De delar av empirin som gällt auktoritativa texter i anslutning till Gy11 har delvis givits av temporala förhållanden, då reformen varit i tillblivelse under avhandlingsarbetet. Vid tillfället för det huvudsakliga arbetet med Nylund (2010) fanns endast gymnasieutredningen (SOU 2008:27) att tillgå. Vid arbetet med Nylund & Rosvall (2011) fanns både utredning och proposition (Prop. 2008/09:199), samt nya ämnesplaner och examensmål (Skolverket 2011a). Vid arbetet med Nylund (2012) och Nylund (work-in-progress) var läget i stort detsamma som vid arbetet med Nylund & Rosvall (2011), med undantaget att den nya läroplanen hade tillkommit (Lgy11).

Samtidigt har utbildningspolitiska texter utöver de som skapats i relation till Gy11 varit viktiga för att kunna placera Gy11 i de olika kontexter som avhandlingens studier syftar till. I Nylund (2012) sammanförs olika reformer på basis av vad som blir centrala reformer för olika samhällsklassers tillgång till olika utbildningsinnehåll. Därmed diskuteras utöver Gy11 reformer som borttagandet av 25:4-regeln, införandet av meritpoäng och nya kvoter till högskolan (Prop. 2006/07:107) samt den nya yrkesläroutbildningen (Prop. 2009/10:89). Även studier som studerat effekter av och nedskärningar i vuxenutbildningen diskuteras (t.ex. Norberg & Sedigh

2010, Stenberg 2011). I Nylund (work-in-progress) är syftet att jämföra de tre strukturreformer som genomförts för innehållet sedan skapandet av den integrerade gymnasieskolan. Utöver ovan refererat material för Gy11 blev då texter rörande 1970-talsreformen och 1990-talsreformen centrala. Framför allt jämförs propositionerna som låg bakom respektive reform (Prop. 1968:140, 1990/91:85, 2008/09:199), men även gymnasieutredningar (t.ex. SOU 1966:3, 2008:27) samt läroplaner (Lgy11, Lgy70, Lpf94), kursplaner och övergripande mål (Lgy11, Lgy70, Skolverket 1999a) som upprättats i relation till reformerna. Det är givetvis inte så att de enda förändringar som genomförts rörande yrkesutbildningarnas innehåll står att finna i dessa tre reformer, men de representerar de mest omfattande förändringarna. Modellen nedan illustrerar denna betraktelse.

Modell 2. Tre strukturreformer för yrkesutbildning



Mellan dessa reformer pågick ett reformarbete som är av betydelse för hur yrkesutbildningens utformning samt reformerna kan förstås. Dessa mellanliggande reformtexter har också i de olika studierna tjänat syftet att historiskt kontextualisera Gy11 (exv. SOU 1981:96, SOU 1986:2, SOU 2002:120). Några av dessa texter behandlas också i kapitel 3 ovan om yrkesutbildningens framväxt.

4.6.4. Reflektioner kring avhandlingens metod

En avgörande faktor för vad som är lämplig teori och metod är att avståndet mellan vad analysverktygen skapats för att undersöka och det som faktiskt undersöks inte blir för stort. På grund av den teoridrivna läsning av texterna som tillämpats i avhandlingens delstudier har detta kriterium

¹⁰⁷ T.ex. SOU 1963:42, 1963:50, 1966:3.

¹⁰⁸ T.ex. SOU 1981:96, 1986:2, 1986:3, Prop. 1983/84:116, 1987/88:102.

¹⁰⁹ T.ex. SOU 2002:120, 2008:27, Prop. 2003/04:140.

inte betraktas som speciellt problematiskt.¹¹⁰ Samtidigt finns en risk med ett sådant förfarande i form av att teorin blir överbestämmande, dvs. att empirin tvingas in i en så stark teoretisk ram att utfallet av analyserna närmast blir givet på förhand. Det motsatta problemet är att ha en så svag teori, eller ett så stort avstånd mellan teori och empiri, att empirin blir överbestämmande, dvs. att empirin i endast förstås i dess framträdelseform vilket ofta innebär en relativt ytlig förståelse av ett fenomen (Kallós 1978). Denna problematik, att varken låta teorin eller empirin bli överbestämmande, kräver en balansakt mellan ett induktivt och deduktivt arbetsätt.¹¹¹ När en studie publicerats syns ofta inte denna process då man som forskare rensat bort det arbete som inte har en nödvändig relation till resultatutfallet. Men, precis som många andra studier har även föreliggande avhandling präglats av en process där teorier prövats, modifierats och även förkastats¹¹² mot bakgrund av de analyser som genererats ur empirin.¹¹³ Förhoppningsvis har denna process gjort att avhandlingens analyser varken faller in i en överdeterminering från empirin eller teorin.

En annan risk med en teoridriven läsning, utöver risken för teoriöverdeterminering, är att då teorierna inte formulerats utifrån syftet att utveckla en specifik textanalytisk metod kan det analytiska förfarandet bli mindre

¹¹⁰ En fördel med en teoridriven textanalys är att det blir en relativt hög koherens mellan teori, frågor och resultat då frågorna genererats ur teorin och empirin undersökts i relation till några för teorin centrala begrepp. Ett annat sätt att formulera detsamma är att det blir ett litet avstånd mellan vad som faktiskt undersöks och de problem som teorin formulerats kring för att kunna undersöka. Exempelvis har teorin om en medborgerlig läroplanskod utformats genom en studie av utbildningspolitik (med ett specifikt intresse för de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna) i relation till utbildningens samhällliga (framför allt medborgerliga) dimensioner, vilket är det förfarande som sker i Nylund (2010). Bernsteins teorier, som tas i bruk i Nylund (work-in-progress) och Nylund & Rosvall (2011), är också beprövade analysverktyg vid analyser av policytexter, exempelvis avseende yrkesutbildning (se t.ex. Young & Gamble 2006a, Weelahan 2007a).

¹¹¹ Dvs. en dialektisk forskningsprocess där såväl teorin får effekt på empirin, men där också empirin får effekt på teorin. Ett annat sätt att formulera detsamma är att forskningsprocessen präglas av en abduktiv logik (jfr Danermark 2003).

¹¹² Tidigt i avhandlingsarbetet genomfördes en del textanalytiskt arbete utifrån Faircloughs kritiska diskursteori, TODA (se t.ex. Fairclough 1992). Dock, allt eftersom forskningsarbetet fortsatte upplevde jag att denna textnära analys utgjorde mer av ett hinder än något som möjliggjorde intressanta analyser i relation till de frågor avhandlingen syftade till att besvara.

¹¹³ Detta har skett i olika grad i de olika studierna. Övergripande har Nylund (2010, 2012) varit mer deduktiva i analysprocessen medan Nylund (work-in-progress) och Nylund & Rosvall (2011) varit mer induktiva.

exakt och transparent än om så vore fallet. Dock, även det motsatta kan gälla. Om man som forskare inte accepterar ett helt teoretiskt-metodiskt paket¹¹⁴ behöver man vända sig till andra teorier (företrädevis teorier som formulerats nära studiens kunskapsintresse). Om man vidhåller en specifik textanalytisk metod (med vissa givna teoretiska utgångspunkter) måste då dessa olika teorier omtolkas i relation till varandra (t.ex. CDA och Bernstein). Utöver ett problem med eventuella kontradiktioner mellan teorierna kan detta snarare leda till intransparens, då frågan om hur ett teoretiskt språk skall tvingas in i ett annat inte är given. Vidare bör det också påpekas att det i mer teoretiskt orienterade metodologiska traditioner är problematiskt att frånkoppla metod från teori; det finns egentligen ingen metod utan en (implicit eller explicit) teori.¹¹⁵ Därmed blir val av metodiskt förfarande i hög utsträckning beroende av teorin, precis som varit fallet för denna avhandlingsstudie.¹¹⁶

¹¹⁴ I vissa fall anammats ett helt teoretiskt-metodiskt paket, t.ex. diskursteori enligt Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (jfr. Unemar-Öst 2009), och därmed uppstår inte problem likt de som beskrivs nedan.

¹¹⁵ Denna insikt tangerar egentligen en mycket större vetenskapsteoretisk diskussion om huruvida det är möjligt att göra observationer som inte är teoriimpregnerade, med klassiska bidrag från exempelvis Karl Popper och Thomas Kuhn (se t.ex. Gilje & Grimen 2007).

¹¹⁶ Val av forskningsansats, och hur forskaren arbetar utifrån dessa utgångspunkter, bär med sig konsekvenser för vad som blir synligt och vad som inte blir synligt dvs. är avgörande för en studies resultat. En medvetenhet om detta förhållande leder till att man som forskare måste reflektera över sitt val av teori och metod. Se kapitel 5.5 för en kritisk diskussion om avhandlingens förtjänster och brister i detta sammanhang.

Kapitel 5. Slutsatser och diskussion

5.1. Inledning

Syftet med föreliggande avhandling är att erbjuda en kritisk contextualisering av de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarnas innehåll i relation till klass, med fokus på 2011 års gymnasiereform. I detta kapitel diskuteras vilka slutsatser som kan dras mot bakgrund av resultaten från avhandlingens studier. Inledningsvis sammanställs resultaten från delstudierna i fyra övergripande slutsatser. Dessa svarar an mot avhandlingens frågeställningar, dvs. vilka sociala och politiska implikationer som följer ur innehållets urval och organisation i Gy11 i relation till: (i) skolans medborgerliga uppdrag och övergripande samhällsliga funktion, (ii) den sociala fördelningen av kunskaper i samhället mellan samhällsklasser, (iii) en klasskontext, samt i relation till historiska och samtida reformer centrala för olika klassers tillgång till utbildningsinnehåll, samt (iv) en nutidshistorisk kontext (1971-2011) med fokus på hur makt och kontroll över innehållet organiseras. Därefter diskuteras resultaten i relation till den bakgrund och relevans som tecknades i avhandlingens andra kapitel. Sedan följer en diskuterande del där det reses frågor om eventuella paradoxer av dagens utbildningspolitiska situation samt om yrkespedagogik som fält håller på att devalveras. Dessa delar erbjuder en kritisk contextualisering av de yrkesorienterade gymnasieutbildningarnas innehåll med fokus på 2011 års gymnasiereform. Kapitlet avslutas med några kritiska reflektioner över avhandlingsstudien.

5.2. Sociala och politiska implikationer av Gy11

De huvudsakliga resultaten från föreliggande avhandlingsstudie presenteras i de olika delstudierna som var för sig kan betraktas som ett svar på avhandlingens olika frågeställningar. Även kappan skall betraktas som en del av avhandlingsstudiens resultat. Nedan förs en syntetiserad diskussion av resultaten från delstudierna i relation till avhandlingens frågeställningar.

5.2.1. Medborgarskap och demokrati: Marginaliserade dimensioner

I relation till avhandlingens första frågeställning, om skolans medborgerliga uppdrag och övergripande samhällsliga funktion, är en slutsats att Gy11 utgör en reform som kraftigt tonar ner de demokratiska syftena och funktionerna med de yrkesorienterade programmen. Den dominerande ordnande principen för innehållets organisering i reformtexterna bakom Gy11 är arbetsgivares behov, att göra eleverna anställningsbara (Nylund 2010, 2012). Andra möjliga principer som uttryckts i tidigare reformtexter, t.ex. ett aktivt medborgarskap, kritiskt tänkande och tillgång till högre utbild-

ning, är närmast helt frånvarande. Organisationen av utbildningarna utifrån denna princip leder till att olika branschföreträdarens makt över innehållet ökar betydligt. Denna förskjutning av makt över innehållet, från politiker, lärare och elever till arbetslivet, innebär en förskjutning av kontroll från folkvalda och professionella till icke folkvalda aktörer (Nylund 2010). Detta sätt att organisera innehållet binder upp innehållet mot specifika kontexter, vilket i sin tur innebär att eleverna i större utsträckning än tidigare utestängs från kunskaper nödvändiga för såväl en kritisk perspektivering av den egna kunskapen och de egna kunskapsfältens gränser, som till samhället i stort (Nylund & Rosvall 2011), dvs. en försvagning av utbildningens demokratiska funktioner. I en jämförelse med hur innehållet organiseras i de högskoleförberedande programmen kan det konstateras att Gy11 utformar en gymnasieskola som förbereder elever vid olika programgångar för mycket olika medborgarroller, där rollen för eleverna vid yrkesprogrammen i huvudsak handlar om att bli anställningsbar och mer av en entreprenör (Nylund 2010).

En av utbildningssystemets grundläggande demokratiska funktioner, framför allt sedan efterkrigstiden, har varit att försöka erbjuda alla samhällsklasser en likvärdig utbildning och motverka ojämlikheter som föreligger i samhället (Nylund 2012). Dessa ambitioner, som kan härledas till en demokratisk konception av utbildning, har uttryckts explicit i tidigare reformtexter och tagit sig uttryck i den integrerande princip som styrt gymnasieskolans innehållsliga organisering från 1970-talet fram till 2011 års gymnasiereform (Nylund work-in-progress). Även i detta sammanhang representerar Gy11, framför allt när reformen betraktas i ljuset av omgärdande utbildningsreformer, en avdemokratisering. Gy11 ingår i en utbildningspolitisk trend där en ojämlik tillgång till utbildning och olika utbildningsinnehåll mellan samhällsklasser förstärks (Nylund 2012).

I termer av utbildningskonceptioner kan man analysera utvecklingen som att en demokratisk utbildningskonception tidigare spelat en central roll, men att den närmast försvunnit i dagens utbildningspolitisk rörande yrkesutbildning. Istället dominerar idag en rationalitet som kan beskrivas som tekniskt-instrumentell med inslag av en patriarkal¹¹⁷ utbildningskonception, men med den viktiga skillnaden jämfört med 1950- och 1960-talet (då en vetenskapligt-rationell konception också var stark) att utbildningens anpassning idag sker i relation till ett samhälle och en arbetsmarknad där ojämlikheten mellan olika sociala grupper ökar. Ett annat sätt att analysera

¹¹⁷ Exempelvis i termer av att yrkesutbildningarna underställs näringslivets krav och att social klass och social snedrekrytering inte beaktas, samt i den tydliga uppdelningen mellan yrkesorienterad och högskoleorienterad utbildning.

denna utveckling är att tidigare inslag av vad Bernstein kallar för en radikal pedagogik, dvs. en pedagogik som syftar till att förändra förhållandet mellan sociala grupper, försvunnit (Nylund work-in-progress). Slutsatsen att de yrkesorienterade utbildningarnas demokratiska och medborgarfostrande funktioner tonats ner är i linje med den forskning som diskuterades i kapitel 2, exempelvis de polycystudier som gjorts i relation till Gy11 (jfr Carlbaum 2012, Hjort-Liedman & Liedman 2008, Lundahl 2011b).

5.2.2. Ökade skillnader: Ett utbildningshistoriskt brott

Ur ett nutidshistoriskt perspektiv med fokus på makten och kontrollen över yrkesutbildningarnas innehåll, dvs. i relation till avhandlingens fjärde frågeställning, visar delstudierna att Gy11 på flera sätt representerar ett utbildningshistoriskt brott (jfr Carlbaum 2012, Lundahl 2008). En anledning till en sådan slutsats är, som ovan påtalats, att Gy11 övergett principer som tidigare varit centrala i utbildningspolitiken. Istället framträder en mer entydig princip som dominant över andra möjliga principer; att fostra anställningsbar arbetskraft (Nylund work-in-progress). En annan anledning till en sådan slutsats är att den grundläggande principen för klassificering av gymnasieskolan har förbytts; den utbildningspolitiska trenden att integrera utbildningar ersätts av en isärhållande princip (Nylund work-in-progress). Sedan 1970-talet har det i Sverige utvecklats en relativt unik organisation av yrkesutbildningar ur ett internationellt perspektiv, där skillnaderna mellan studieförberedande och yrkesförberedande utbildning varit jämförelsevis små. Gy11 innebär ett brott med denna utbildningsorganisation. Gy11 är en reform som i flera hänseenden upprättar förutsättningar och relationer som rådde innan den integrerade gymnasieskolan skapades (Nylund 2012), dvs. återställandet av en strikt vetenskapligt-rationell konception. Dels återupprättas både som ideal och realitet en grundläggande kategorisk skillnad mellan yrkesutbildning och studieförberedande utbildning, med ökade skillnader avseende såväl behörighetsregler som utgångar. En gymnasieexamen, som avskaffades i samband med den integrerade gymnasieskolan, återinförs och med den ett betydligt mer differentierat utbildningsinnehåll mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program. Gy11 bryter därigenom den historiska utvecklingen avseende organisationen av utbildningsinnehållet i de yrkesorienterade utbildningarna mot mer allmänna och mindre starkt kontextbundna kunskaper

(Nylund & Rosvall 2011).¹¹⁸ Detta illustreras inte minst av den i Gy11 återupprättade ambitionen om att i möjlig mån utbilda färdigutbildade arbetare som inte funnits sedan skapandet av den integrerade gymnasieskolan (Nylund work-in-progress)¹¹⁹, och genom att ambitionen om allmän högskolebehörighet för elever efter fullgjord gymnasieutbildning vid yrkesprogram avskaffas. Med 1970-talets gymnasiereform blev yrkesutbildning något som i huvudsak skedde i skolan och inte på en arbetsplats. Detta innebar att fler principer än de som arbetsgivare traditionellt har för sin arbetskraft låg till grund för organiseringen av innehållet. Som framkommit ovan representerar Gy11 en återgång till arbetslivets efterfrågan som den dominerande principen för organiseringen av innehåll. Samma historiska rörelse gäller för makten att bestämma över vad som är viktig kunskap för eleverna vid yrkesprogrammen. Innan 1970-talet var detta huvudsakligen något som arbetsgivare själva bestämde, där lokala arbetsgivare hade mycket stort inflytande över utbildningsinnehållet (Nylund 2012). Med 1970-talets gymnasiereform minskade detta inflytande till förmån för framför allt ett statligt inflytande, men på sikt också ett inflytande från elever och lokala utbildningsarrangörer (Nylund work in-progress). Återupprättandet av lärlingsutbildning som en central utbildningsväg på gymnasiet är en del av detta brott mot en i huvudsak skolförlagd yrkesutbildning. Ett annat brott representeras av förändringarna av föräldrärläro-utbildningen som i samband med tidigare gymnasiereformer blivit bredare och längre (Nylund work-in-progress). I samband med Gy11 införs istället en kraftigt förkortad utbildning för yrkeslärare, som numera får den kortaste lärarutbildningen (Nylund 2012).¹²⁰

Ytterligare ett utbildningshistoriskt brott är att Gy11 organiserar innehållet utifrån en nutidsorienterad princip, vad som i avhandlingens artiklar benämns som efterfrågestyrning (Nylund 2010). I detta sammanhang skiljer sig Gy11 från tidigare reformer som utgått från mer långsiktiga och

¹¹⁸ Både 1970-talsreformen och 1990-talsreformen medförde ett större timplaneutrymme för allmänna ämnesposter och representerade i jämförelse med tidigare förhållanden för respektive reform en mindre stark bundenhet av innehållet till specifika jobbkontexter (Nylund work-in-progress).

¹¹⁹ ÖGY-utredningen utgör här ett undantag, men detta förslag realiserades som påtalats ovan ej (se kapitel 3).

¹²⁰ Dvs. en tidigare ordnande princip om integrering (se Jarl & Rönnerberg 2010) ersätts även i detta sammanhang av en isärhållande princip genom att en tidigare gemensam lärarexamen ersätts av fyra differentierade examina. Precis som för gymnasieskolan handlar det om en tydligare akademisk inriktning för ämneslärare och en tydligare yrkesinriktning för yrkeslärare (jfr Lundahl 2011a).

framtdsorienterade föreställningar om arbetsmarknadens behov (jfr Lundahl 2008, Nylund work-in-progress).

Samtidigt bör det påpekas att det finns kontinuiteter i utbildningspolitiken som löper även genom Gy11 (Nylund work in-progress). En sådan är att arbetsmarknadens behov varit en dominerande princip för såväl utbildningarnas innehållsliga klassifikation som för utbildningarnas inramning, men som tagit sig uttryck på relativt olika sätt i olika reformer. En annan kontinuitet är att frågan om hur utbildningsinnehållet skall organiseras i de yrkesorienterade utbildningsvägarna domineras av principer som ligger utanför epistemologins område. I 1970-talsreformen var det industriproduktionens principer som bestämde mycket av innehållets organisering, i 1990-talsreformen var det föreställningar om flexibilitet. I Gy11 är det arbetsmarknadens struktur, snarare än kunskapers struktur, som skall styra organiseringen av innehållet (Nylund work-in-progress).

5.2.3. Makten över kunskapen, kunskapers makt

I relation till avhandlingens andra frågeställning, implikationer för den sociala fördelningen av kunskaper i samhället, visar avhandlingens studier att varken medborgerliga (Nylund 2010) eller epistemologiska spörsmål (Nylund work-in-progress, Nylund & Rosvall 2011) spelar någon större roll för innehållets organisering i Gy11. Detta leder till en styrning av innehållet där inflytande från såväl elev, lärare, ämnen eller kunskapers struktur underordnas arbetsmarknadens behov. Ett innehåll organiserat utifrån en snabbt föränderlig arbetsmarknad blir ett starkt kontextbundet innehåll. Att innehållet i yrkesprogrammen binds upp mot mer specifika kontexter framkommer även vid en analys av den konkreta utformningen av innehållet via nya ämnesplaner och examensmål och är en implicit konsekvens av att arbetslivet blir en betydligt starkare part och plats för innehållets organisering (Nylund work-in-progress, Nylund & Rosvall 2011). Detta mot mer specifika kontexter bundna innehåll innebär ett minskat tillträde till en kunskap som är central för att delta i vad Bernstein kallar för 'samhällets konversation' om vad det är och hur det borde se ut. Att eleverna utestängs från kunskap organiserad i vertikala diskurser förstärker problemet om en ojämlig social fördelning av kunskap i samhället (jfr Berglund 2009, Berner 1989, Frykholm & Nitzler 1993, Nordlund 2011). I Bernsteinskt språkbruk upprättas tydligare distributiva regler för fördelningen av kunskap, vilket upprätthåller eller förstärker problemet att utbildning i klassamhällen är organiserad så att redan underordnade sociala grupper i regel möter en läroplan där kunskaper i huvudsak organiseras i horisontella diskurser, utan större tillgång till vertikalt organiserad kunskap.

Förflyttningen av kontrollen över yrkesutbildningarnas innehåll från skola till arbetsliv innebär också en 'avpedagogisering' av yrkesutbildningen, dvs. att personer utbildade för att arbeta med utbildning ersätts av personer utan sådan utbildning (jfr Lagström 2012). Detta sker på flera olika nivåer. Dels sker en avpedagogisering via den nyupprättade styrningen av utbildningarnas innehåll via olika programråd på olika nivåer med starkt inflytande från arbetslivet (Nylund 2010). Att lärlingsutbildning blir en av tre centrala utbildningsvägar i gymnasieskolan, samt den kraftigt förkortade yrkeslärarutbildningen, är uttryck för samma trend.

5.2.4. Ökade klasskillnader i utbildningssystemet

Resultaten från avhandlingens studier hade varit viktiga att diskutera även i en situation då yrkesprogrammen inte befann sig i en klassreproduktionsproblematik, men blir speciellt centrala på grund av yrkesutbildningarnas kopplingar till social klass. I relation till avhandlingens tredje frågeställning, implikationer av utbildningspolitiken för olika samhällsklassers tillgång till utbildningsinnehåll, är en av slutsatserna att klassamhället som problem i stort har försvunnit från utbildningspolitiken rörande yrkesorienterad utbildning (Nylund 2012). Framför allt gäller detta för reformtexterna som ligger till grund för Gy11. Trots att klass inte nämns i dessa texter visar det sig att Gy11 är en del av en utbildningspolitisk trend som med stor sannolikhet kommer leda till ökade klasskillnader, både i termer av en minskad social mobilitet och en mer asymmetrisk samhällelig fördelning av utbildning och kunskaper (Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011). Exempel på omgivande reformer som tillsammans med Gy11 ger fog för denna slutsats är införandet av meritpoäng, avskaffandet av 25:4-regeln, nedskärningar i vuxenutbildningen, nya kvoter för urval till högskolan och den nya kraftigt förkortade yrkeslärarutbildningen. Den tidigare ordnande principen om att motverka den sociala snedrekryteringen till utbildning har med andra ord försvunnit.

Utifrån teorin om en medborgerlig läroplanskod representerar förskjutningarna i de ordnande principerna bakom innehållet som diskuterats ovan en tydlig slagsida mot utbildningens socialt reproducerade funktioner, dvs. upprätthållandet av ett klassamhälle. Utbildningens socialt förändrande kapaciteter i teorin om en medborgerlig läroplanskod handlar framför allt om att underordnade grupper erbjuds en utbildning som ökar deras möjligheter till kollektiv handling. Särskilt viktigt i detta sammanhang är att skolans innehåll öppnar upp för frågor som möjliggör en sådan kapacitet. Som framgår av avhandlingens studier organiseras innehållet i yrkesprogrammen i Gy11 i större utsträckning än tidigare som en anpassning till befintliga förhållanden. Liknande slutsatser blir rimliga utifrån Bernsteins

teori om pedagogiska koder. En isärhållande princip upprättar en stark klassifikation mellan yrkes- och studieorienterade program där den ojämlika fördelningen av kunskaper organiserade i horisontella och vertikala diskurser mellan samhällsklasser förstärks. Kort sagt visar avhandlingens studier att Gy11 är en reform som kan antas stärka uppdelningen mellan manuellt och intellektuellt arbete och som i högre grad än tidigare utestänger eleverna vid yrkesprogrammen från kritiska kunskaper. Det är en reform som förbereder eleverna vid de yrkesorienterade utbildningarna för en roll som medborgare och arbetstagare som i huvudsak handlar om en anpassning till externa förhållanden, inte till att påverka eller förändra dessa förhållanden.

5.3. Resultat i relation till bakgrund och relevans

I kapitel 2 diskuterades den bakgrund mot vilken avhandlingens studier får sin relevans. En förhoppning som restes i detta sammanhang var att avhandlingen bidrar till en förnyad diskussion av klassbegreppets relevans för innehållsfrågor rörande yrkesutbildning. Denna avhandling har försökt påvisa vikten av klass genom en kritisk diskussion av vilka problem som kan uppstå via utbildningspolitiken när yrkesprogrammen inte betraktas i sin klasskontext (Nylund 2012), men också mer allmänt genom att yrkesutbildningarna studerats i relation till olika klasskontexter i samtliga delstudier. En annan förhoppning som restes var att lämna ett bidrag till den didaktiska forskningen med inriktning mot yrkesorienterad utbildning i termer av att belysa sociala och politiska implikationer av olika sätt att organisera innehållet i denna typ av utbildning. Förhoppningsvis har avhandlingen påvisat att organiseringen av innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna är en komplex fråga i behov av problematisering och kontextualisering.

Inte minst gäller detta för frågor rörande teoretiskt organiserade kunskapers roll i dessa utbildningar. Som påtalades i kapitel 2 har förenklade föreställningar om innehållet i yrkesorienterad utbildning varit vanligt förekommande. Ett exempel är föreställningar om 'teori' och 'praktik', där ungdomar vid yrkesprogram betraktas som ointresserade av teori och i huvudsak intresserade av praktik (jfr Korp 2012, Rosvall 2012a, 2012b). Utifrån en sådan föreställning bör genomströmningen vid de yrkesorienterade utbildningarna öka om teoretiska inslag minskar och praktiska inslag ökar. Detta är föreställningar som reformtexterna bakom Gy11 upprepar och upprätthåller. Såväl en av avhandlingens studier (Nylund & Rosvall 2011) som en del tidigare forskning ger för handen att detta är en grov och förenklad bild i behov av nyansering. I Nylund och Rosvall (2011) påvisas ett glapp mellan den kunskapssyn som reformen representerar och den vi

finner hos eleverna vid ett yrkesprogram, då eleverna värderar allmän-teoretiska kunskaper och undervisning i kärnämnen betydligt högre än vad som görs i reformtexterna. Detta resultat understryker vikten av att problematisera myter om att elever vid yrkesprogram inte skulle vara intresserade av teori (jfr Berglund 2009).¹²¹ Vidare kan dessa föreställningar ifrågasättas mot bakgrund av tillgängliga data avseende söktryck och genomströmning vid de nya yrkes- och lärlingsutbildningarna. Söktrycket till yrkesprogrammen har sedan Gy11 implementerades sjunkit kraftigt, och idag läser mindre än var tredje student vid ett yrkesprogram (Skolverket 2013a).¹²² Resultaten från de första utvärderingarna av den lärlingsutbildning som bedrivits sedan 2008 antyder också att det inte verkar finnas någon automatik i att en starkare arbetsplatsanknytning innebär en högre genomströmning. Lärlingsutbildningarna präglas istället av mycket låg genomströmning, där mindre än hälften av den första elevkullen slutförde sin utbildning (Skolverket 2013a).

I relation till befintlig kunskap om genomströmning och ungdomars intresse för teoretiskt organiserade kunskaper ter sig såväl utgångspunkterna som flera av förslagen i de reformtexter som ligger bakom Gy11 som svagt förankrade (jfr Nylund 2012). Centralt att påpeka är också att det finns en reproducerande kraft i att lyfta fram skoltrötta elever eller elever som uppvisar motstånd mot skolans mer allmän-teoretiska inslag, framför allt om inte dessa 'egenskaper' sätts in i ett samhälleligt sammanhang. Som understryks i Nylund (2012) är det vanligt att strukturer tolkas som individuella egenskaper, och därigenom naturaliseras förhållanden förankrade i ojämlikheter och makt genom att transformeras till frågor om fallenhet och intresse. Ett annat påpekande, förankrat i ett av den pedagogiska forskningens mest grundläggande resultat, är vidare att inget skolinnehåll av naturen upplevs som ointressant av elever. Det är i stor utsträckning en didaktisk fråga hur ett specifikt innehåll skall göras meningsfullt (jfr Berg-

¹²¹ Som påtalades i kapitel 2 har samtidigt en del forskning gett en bild av ungdomar vid yrkesorienterad utbildning som ointresserade av mer allmän-teoretiska kunskaper. En delförklaring till de divergerande forskningsresultaten kan vara av forskningsmetodisk art, då dessa studier ofta använt sig av fokusgruppintervjuer och inte individuella intervjuer (som vår studie använder sig av). Förutsättningarna för vad som kan sägas skiljer sig åt mellan dessa sammanhang (se Nylund & Rosvall 2011 för utvecklat resonemang).

¹²² Undersökningar som klarlägger anledningarna till det minskade söktrycket saknas mig veterligt, men att Skolverket våren 2013 fick i uppdrag att utreda, och senare lade förslag till (Skolverket 2013b), hur samtliga yrkesprogram skall kunna ge högskolebehörighet utan att elever behöver läsa ett utökad program antyder att regeringen åtminstone ser tillgången till högre utbildning som en delförklaring.

lund 2009). Varför skulle så inte vara fallet för just teoretiskt organiserade kunskaper eller allmän-teoretiska ämnen vid de yrkesorienterade utbildningarna?

Ett helt annat problem som påtalades i avhandlingens inledande kapitel var att det är vid de manligt dominerade yrkesprogrammen som vi återfinner de lägsta kunskaperna om den formella demokratin. Det är också vid yrkesprogrammen som Sverigedemokraterna är mest populära.¹²³ I vilken utsträckning utbildning och ämnen som exempelvis samhällskunskap kan motverka strömningar likt dessa låter jag vara osagt (det är en empirisk fråga), men att det är en central del av skolans uppdrag är klart uttryckt i läroplanen. Innebörden av Gy11 i detta specifika sammanhang har inte analyserats i föreliggande avhandling, men man kan på relativt goda grunder anta att en minskning av ett innehåll som syftar till att problematisera samhällseliga förhållanden inte bidrar till att minska dessa problem.

Avslutningsvis, om Gy11 betraktas i relation till den bredare utbildningspolitiska kontext som beskrevs i kapitel 2 kan reformen ses som en del av en större transformering av utbildningssystemet, dvs. Gy11 följer i flera centrala hänseenden de tendenser som gäller inom utbildningssystemet i stort.¹²⁴ Exempelvis i en förskjutning av de ordnande principerna bort från kollektivistiska värden och jämlikhet mot principer härledda från nyliberala idéer (marknadsanpassning, konkurrens, etc.). Precis som för utbildningssystemet i stort är det en specifik typ av marknadsstyrning, som snarare än att placera individens val i centrum (likt 1990-talets reformer) syftar till att styra utbildning via ökad central kontroll och utvärderingar (jfr Nylund work-in-progress). För yrkesutbildningarnas vidkommande representeras detta av exempelvis branschernas styrande och utvärderande roll. Gy11 passar därmed väl in i den större transformering av utbildningssystemet som observerats i tidigare policyforskning (jfr Carlbaum 2012, Englund & Quennstedt 2008, Lindensjö & Lundgren 2000), där trenden av integrering har brutits och ersatts av segregering. För utbildningssystemet i allmänhet har denna trend följts av en ökad ojämlikhet mellan olika sociala grupper. Det är som påtalats i avhandlingen delstudier rimligt att anta att Gy11 får liknande konsekvenser.

¹²³ Detta skall inte uppfattas som att rasism har sin orsak i dessa elevgrupper. Rasism är ett komplext fenomen med sin grund i samhällseliga strukturella förhållanden som har med klass, makt och fördelning att göra (jfr Arneback 2012).

¹²⁴ Gy11 representerar med andra ord inte ett brott i alla sammanhang. Ur ett längre historiskt perspektiv skulle man istället kunna betrakta organiseringen av yrkesutbildning under perioden 1971-2011 som ett brott. Ur ett sådant perspektiv återställer Gy11 snarare det historiska normalillståndet; att olika sociala grupper erbjuds olika utbildning (jfr Lundahl 2008).

5.4. Diskussion

Nedan reses frågor och funderingar som uppkommit i samband med avhandlingsarbetet som har en mer indirekt relation till avhandlingens frågeställningar. Frågor som jag menar är av intresse att diskutera för såväl forskare, politiker, lärare och elever som är involverade i yrkesorienterad utbildning.

5.4.1. Paradoxer

En fråga som inte diskuteras speciellt ingående i denna avhandling (se dock Nylund & Rosvall 2011) är hur relationen mellan de kunskaper som behövs i arbetslivet och de kunskaper som erbjuds i de yrkesorienterade utbildningarna ser ut. Precis som vår studie (Nylund & Rosvall 2011) påvisade en paradoxal motsättning, ett glapp, mellan kunskapssynen i reformtexterna och den kunskapssyn eleverna ger uttryck för, kan man även i denna fråga ana ett glapp. Vad som avses är hur Gy11 besvarar den i utbildningspolitiken ständigt återkommande frågan om hur innehållet skall organiseras för att möta en föränderlig arbetsmarknad.¹²⁵ Sedan 1960-talets reformarbete har det huvudsakliga svaret på denna fråga varit att i mindre utsträckning binda innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna till specifika kontexter och bereda ett större timplaneutrymme för allmänna ämnen (jfr Nylund work-in-progress). Tanken har varit att det varken är möjligt eller önskvärt att planera utbildningar i relation till framtida arbetsmarknadsbehov som man idag bara kan spekulera kring. Om det stämmer att arbetsmarknaden är föränderlig på ett sätt som gör att specifika efterfrågade kompetenser idag inte nödvändigtvis är efterfrågade kompetenser i framtiden, kan det betraktas som en paradox att Gy11 organiserar en i stor utsträckning starkt kontextbunden kunskap i yrkesprogrammen och lärlingsutbildningen.¹²⁶

¹²⁵ På en mer grundläggande nivå handlar denna fråga givetvis också om huruvida man betraktar utbildningens uppgift endast som att reproducera, eller bevara, de förhållanden som råder på arbetsmarknaden eller om man också betraktar det som utbildningens uppgift att medverka till en förändring av villkoren på arbetsmarknaden (jfr Ellström 2009). Exempelvis är 1976-års utredning (1981:96), men också ÖGY-utredningen (1986:2), tydliga på denna punkt, där det betonas att utbildningens uppgift också är att bidra till en demokratisering av arbetslivet (se kapitel 3).

¹²⁶ Att olika branscher ställer sig kritiska till en mot specifika kontexter uppbyggd kunskap har också uttryckts i olika sammanhang, se t.ex. Thand-Rinqvist et al (2012). Vidare har Transportstyrelsen, Svensk energi och Industriarbetarnas industriråd i sina remissvar till SOU (2010:19) uttryckt att en gymnasial lärlingsutbildning inte möter deras framtida behov och efterfrågan (I. Andersson 2012).

Ytterligare en paradox, eller åtminstone en besynnerlighet, är att det sjösätts allt fler och större utbildningsreformer samtidigt som utredningsmaterialet som ligger till grund för reformerna blir allt tunnare (jfr Carlbaum 2012).¹²⁷ Ett exempel på en sådan reformprocess är just Gy11 där utredningen genomförs av en ensamutredare och slutförs på ett år.¹²⁸ Trots ensamutredning och kort tid får utredningen mycket ambitiösa direktiv, att utreda ”i stort sett alla frågor i gymnasieskolan” (SOU 2008:27 s.15) för att föreslå en ny struktur för densamma. Om man jämför utredningsarbetet bakom Gy11 med utredningsarbetet bakom de två tidigare större reformerna (Lgy70, Lpf94), föreligger en stor skillnad. De tidigare reformerna föregicks av ett omfattande utredningsarbete som pågick över lång tid och utfördes av flera sakkunniga personer. 1970-talsreformen hade utöver ett utredningsintensivt 1960-tal YB:s omfattande utredningar att luta sig mot. 1990-talets gymnasiereform har en något mer komplicerad relation till tidigare gymnasieutredningar, men föregicks ändå av 1976 års gymnasieutredning, samt av ÖGY-utredningen.¹²⁹

Ett annat tillstånd som är något av en paradox är att yrkesprogrammen efter Gy11 inte längre ger behörighet till högskolestudier vilket krävs för att bli antagen till yrkeslärarutbildningen. Frågan är vilka som skall bli framtidens yrkeslärare (jfr Lemar 2012)? Vidare, då yrkeslärare med den nya lärarutbildningen inte längre får en högskoleexamen¹³⁰ blir ett annat liknande tillstånd och fråga vilka som skall forska på yrkesutbildning. Sammantaget blir en central fråga huruvida det pågår en devalvering av det yrkespedagogiska fältet.

5.4.2. Yrkesorienterad utbildning: Ett fält som devalveras

Något som legat utanför denna avhandlings syfte, men som vuxit fram som en fundering längs avhandlingsarbetet, är vad som via de senaste årens utbildningspolitiska reformer sker med yrkesutbildning som fält, dvs. vilka förutsättningar som upprättas för den sammantagna struktur av lärare,

¹²⁷ Detta är en tendens som bland annat Rothstein (2005) uppmärksammat, som alltså gäller för fler samhällsområden än endast utbildning.

¹²⁸ Ett annat exempel på en ensamutredning är utredningen som ligger bakom den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109).

¹²⁹ 1990-talets reform grundade sig även på annat material. Exempelvis uppges i propositionen att följande arbeten varit viktiga för reformens utformning (SOU 1989:10, SOU 1989:113, SOU 1989:114, Ds 1990:59). I ett senare skede, vid utformningen av den nya läroplanen Lpf94, var (SOU 1992:94) central.

¹³⁰ Lagström (2012) menar att den nya situation som med Gy11 uppstått för lärlingslärare innebär en mycket komplex lärarroll och att det är en paradox att deras lärarutbildning minskar i en tid då uppdraget blir mer komplext.

elever, kunskap, forskarnätverk, lärarutbildning, etc. som är bunden till yrkesutbildning.¹³¹ Om man betraktar de centrala förändringar som skett via de senaste årens utbildningsreformer sammantaget kan en tendens skönjas som skulle kunna beskrivas som en devalvering av det yrkespedagogiska fältet. Då åsyftas, utöver det som i avhandlingens studier framkommit om Gy11, reformer som att yrkeslärare (tillsammans med modersmålslärare) är den enda lärarkategorin som är undantagen kravet på legitimation (Prop. 2010/11:20).¹³² Att yrkeslärarutbildningen kraftigt förkortas och således inte leder till behörighet för att ansöka till forskarutbildning (Prop. 2009/10:89). Att yrkesprogrammen inte ger allmän behörighet till högskola, vilket krävs för att bli antagen på exempelvis yrkeslärarutbildningen. Att det sker en avpedagogisering av fältet, dvs. att arbetslivet vinner allt mer företräde på bekostnad av inflytandet från utbildade, eller professionella; att yrkesutbildning blir mer av en arbetsmarknadspolitisk åtgärd än en utbildningspolitisk fråga.¹³³

Den förändrade organisationen av innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna har i denna avhandling bland annat beskrivits som att ungdomarna utestängs från mer vertikalt organiserade kunskaper. Därigenom utestängs de också från vad Bernstein kallar för 'samhällets konversation' om vad det är och hur det borde se ut, inklusive det egna arbetet och de egna kunskapsfälten. I ljuset av omgärdande reformer kan man ställa frågan om det inte är rimligt att förlänga denna slutsats till att vara en tendens för hela det yrkespedagogiska fältet. Genom att yrkeslever utestängs från högskoleutbildning, yrkeslärare från forskarutbildning, och genom den allmänna minskning av tillgången till ett kritiskt kunskapsinnehåll i såväl yrkeslärarutbildningen som den yrkesorienterade gymnasieutbildningen, skulle man kunna beskriva denna utveckling som att det yrkespedagogiska fältet på flera sätt utestängs från inte bara samhällets konversation om sig självt, utan också från konversationen om och formerandet av sitt eget fält.

¹³¹ Resonemanget är inspirerat av Lemar (2012).

¹³² En yrkeslärare utan lärarlegitimation kan tillsvidareanställas om ingen behörig lärare söker samma tjänst, förutsatt att arbetsgivaren bedömer lärarens kompetens som tillräcklig (Lagström 2012).

¹³³ I detta sammanhang kan också Yrkeshögskolan nämnas vilken, precis som de gymnasiala yrkesprogrammen, har bundits upp närmre arbetsmarknadens behov. Dessa utbildningar är idag mycket efterfrågestyrda, ger inga universitetspoäng och det ställs inga formella pedagogiska krav (t.ex. lärarlegitimation) på lärarna (jfr Högskoleverket 2012, Thång kommande). YH-utbildningarna kan betraktas som i huvudsak upprättade för att lösa matchningsfrågor på kort sikt.

5.5. Reflektioner över avhandlingsstudien

Nedan avslutas avhandlingen med en problematiserande diskussion av några för studien centrala frågor. Inledningsvis problematiseras avhandlingens övergripande teoretiska ansats. Sedan problematiseras avhandlingens centrala kontextualiseringar. Därefter diskuteras problematiken med att 'bunta ihop' olika yrkesorienterade program. Avslutningsvis problematiseras avhandlingsstudiens brist på samhällelig kontextualisering.

5.5.1. Teoretiska val: Brister och förtjänster

Genom att anamma vissa teoretiska utgångspunkter fokuseras en viss typ av frågor, ett specifikt sätt att formulera och förstå olika problem. Läroplansteoriens grundinsikt om att alla former av urval alltid inrymmer att något exkluderas, gäller givetvis även för föreliggande avhandling.

På en mycket övergripande nivå kan man diskutera brister med (t.ex. läroplansteoretiska) studier som endast fokuserar utbildningspolitiska dokument. Som exempelvis Bengt Gesser (1985, s.42) och Härdig (1995, s.54) påpekar bör man vara försiktig med vad man uttalar sig om på basis av utförda policystudier då det föreligger ett glapp mellan utbildningspolitiska dokument och vad som faktiskt sker i klassrummen. Denna avhandling utgörs i huvudsak av studier av utbildningspolitiska dokument även om en av delstudierna förmildrar denna omständighet (Nylund & Rosvall 2011) genom att analysera dessa dokument i relation till klassrumspraktiker. Vad som studeras i denna avhandling är således främst vad man från statligt håll upprättat för ramar för yrkesutbildningarnas innehåll inte vad som faktiskt skett och sker i klassrummen. Med andra ord, vad som analyseras är inte den pedagogiska processen utan en central aspekt av förutsättningarna för den. Samtidigt menar jag att denna typ av kritik mot policystudier kan överdrivas. Utbildningspolitik och styrdokument spelar givetvis en central roll för vad som faktiskt sker i utbildning på flera nivåer¹³⁴ och är därför viktiga studieobjekt när det gäller innehållsfrågor. Dessutom bör det tilläggas att klassrumsstudier löper den omvända risken att i huvudsak studera vad som sker i specifika klassrum utan att nödvändigtvis se kopplingen till de ramar eller villkor som omger klassrumspraktikerna.

När det gäller avhandlingens mer specifika teoretiska utgångspunkter kan även dessa betraktas kritiskt. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter har formulerats kring ett specifikt intresse för utbildning och skolinnehåll där detta relateras till frågor rörande klass, socialisation, medborgarskap och fördelning. En sådan ansats missar givetvis mycket som också skulle vara centralt att studera. Ett exempel är genus, då de yrkesorienterade

¹³⁴ Exempelvis kan lärare inte välja att ignorera timplanen eller att inte sätta betyg.

utbildningarna är mycket genussegregerade (Broady & Börjesson 2008). Samtidigt har ett mindre forskningsintresse under de senaste decennierna ägnats åt relationen mellan klass och utbildning till förmån för andra relationer, exempelvis utbildning och genus. Vidare, vilket tidigare påtalats (kapitel 4.4.4.-4.4.5), är klass centralt för att förstå hur exempelvis genus och etnicitet verkar, dvs. det föreligger inte nödvändigtvis en motsättning mellan perspektiven. Trots att vissa fenomen hamnar i förgrunden och andra i bakgrunden vill jag alltså hävda att det finns vetenskaplig legitimitet för val av utgångspunkter och forskningsfokus.

5.5.2. Att kontextualisera sitt studieobjekt

Det är sällan givet utifrån vilka principer man bör kontextualisera sitt studieobjekt. Denna avhandlingens studieobjekt är utbildningspolitik avseende innehållet i de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna 1971-2011, med fokus på Gy11. Den huvudsakliga anledningen till val av studieobjekt är den position som dessa utbildningar har i utbildningssystemet; att de yrkesorienterade gymnasieutbildningarna främst rekryterar elever från, och socialiserar till, arbetarklasspositioner. Som framkommer i kapitel 3 var yrkesutbildning länge en relativt marginell företeelse i det svenska utbildningssystemet och därmed även av marginell betydelse för arbetarklassens socialisation i utbildningssystemet. Den historiska kontextualiseringen i kapitel 3 utgår från yrkesutbildning som utbildningsform och inte från var majoriteten av arbetarklassen utbildats, vilket kan problematiseras mot denna bakgrund. Att historieskrivningen fokuserar just yrkesutbildningen kan samtidigt motiveras av att föreliggande avhandlingsstudie trots allt har de gymnasiala yrkesutbildningarna som sitt konkreta studieobjekt. Framväxten av yrkesutbildning, och hur denna utbildningsform har kommit att utgöra en allt mer central plats för differentiering i det svenska utbildningssystemet, utgör en bakgrund för att kunna förstå de mer specifika förhållanden, principer och frågor som rört just yrkesutbildning.¹³⁵

En annan kontextualisering som bör nämnas i detta sammanhang är den som följer ur avhandlingens frågeställningar. Avhandlingen analyserar sociala och politiska implikationer som följer ur innehållets urval och organisation i Gy11 i relation till fyra specifika kontexter. Ingen studie innehåller allt, ett urval måste alltid göras. Frågan är på vilka grunder urvalet sker. Varför har just dessa kontexter valts ut? Det finns givetvis mängder av kontexter som de yrkesorienterade utbildningarna hade kunnat analyse-

¹³⁵ Jag åsyftar då exempelvis frågor rörande relationen mellan 'teori-praktik', kopplingen mellan utbildningarnas innehåll och arbetslivet samt implikationer av denna relation för innehållets organisering.

ras i relation till. En avgränsande faktor följer ur avhandlingens kunskapsintresse; sociala och politiska implikationer i relation till klass. Vidare har valet av kontexter delvis givits av avhandlingens teoretiska utgångspunkter, dvs. teorierna implicerar vad som är viktiga sammanhang att analysera yrkesutbildningarna i relation till. Men, även i en sådan avgränsning blir fler kontexter än de som avhandlingen behandlar möjliga. En kontext vars frånvaro man kan rikta specifik kritik mot är en 'internationell kontext'. Inte minst eftersom modern policyforskning (se t.ex. Nordin 2012, Fejes 2009, Sundberg & Wahlström 2012) visat hur många diskurser som fått genomslag i nationell policy, t.ex. om anställningsbarhet (Berglund & Fejes 2009), har formulerats i internationell policy. Detta är en brist, men samtidigt finns det argument som utgör förmildrande omständigheter för denna brist. Exempelvis finns det vid studier av en internationell policykontext risk för övergeneraliseringar i termer av att förklara vad som sker i nationer genom att härleda detta till internationell policy. Stater är fortfarande mäktiga institutioner med tillräckligt betydande autonomi för att analyser av en internationell kontext inte ensamt kan förklara implementeringen i en nationell kontext. Det är alltså inte givet hur olika stater förhåller sig till internationella policydirektiv. I linje med denna avhandlings utgångspunkter skulle man kunna säga att det är en fråga som i stor utsträckning bestäms av styrkeförhållandet mellan olika sociala krafter inom olika stater. Kort sagt, att likt denna avhandling inriktas på spänningsförhållandet mellan skolans 'sociala' och 'ekonomiska' uppdrag samt mellan arbete och kapital, istället för spänningen mellan internationella och nationella policydiskurser, är ett förfarande med både brister och förtjänster.

I nära anslutning till problematiken med urval av kontexter ligger frågan om urval av tidigare forskning. I föreliggande avhandling har mest utrymme ägnats åt forskning rörande yrkesutbildningen i Sverige, av flera anledningar. Dels för att yrkesutbildningens organisering skiljer sig ganska betydande i olika länder, och Sverige har i detta sammanhang en ganska unik organisering av yrkesutbildning. Detta gör att en hel del resultat inte utan vidare kan 'översättas' till en svensk kontext. Vidare, avhandlingen skrivs i huvudsak på svenska och behandlar utbildningspolitik avseende den svenska yrkesutbildningen. Därför blir det svenska forskningsläget av speciellt stor vikt. Gällande studier utförda om yrkesutbildning utanför Sverige finns det givetvis stora mängder. Dock, av bland annat ovan angivna anledningar har jag bland dessa källor valt att vara betydligt snävare i mitt urval. Här har framför allt källor som har ett mycket snarlikt forskningsintresse till föreliggande avhandling tagits i bruk (dvs. som har en tydlig koppling till läroplansteori, utbildningspolitik, yrkesutbildning, innehållets sociala och politiska dimensioner och en klassproblematik). Det rör sig

framför allt om den utbildningssociologiskt inriktade forskning i Bernsteins efterföljd som diskuterats tidigare i kappan i olika sammanhang (t.ex. Barnett 2006, Gamble 2006, Sadovnik 1995, Young 2006, 2008, 2013, Weelahan 2005, 2006, 2007a). Även när det gäller forskning om yrkesutbildning i Sverige har ett urval och en viktning gjorts. Urvalet bygger på avhandlingens kunskapsintresse, dvs. det är återigen studier med ett liknande kunskapsintresse som ägnats mest uppmärksamhet. Detta gör att en rad studier som analyserat yrkesutbildning utifrån andra intressen, t.ex. rörande yrkeskunnande eller övergången mellan skola och arbetsliv, inte ges något större utrymme (se t.ex. Asplund 2010, Gruber 2007, Jernström 2000, Swahn 2006). Kort sagt, flera centrala forskningsområden rörande yrkesorienterad utbildning berörs knappt i avhandlingen.

5.5.3. Att 'bunta ihop' olika yrkesorienterade program

Det föreligger mycket stora skillnader mellan olika yrkesorienterade program då bredden av yrkessektorer som omfattas av dessa utbildningar är stor. Det är en stor skillnad på sammanhangen för exempelvis en vårdarbetare och en betongarbetare. Egentligen är även själva gränsdragningen mellan yrkesorienterad och studieorienterad utbildning godtycklig, dvs. frågan om utifrån vilka principer olika utbildningar skall klassificeras är inte given. Föreliggande avhandling undersöker hur utbildningspolitiken organiserat innehåller i de yrkesorienterade utbildningarna och i de utbildningspolitiska texterna behandlas utbildningar som yrkes- eller studieförberedande utan större urskiljning inom dessa klassificeringar. Följaktligen behandlas den yrkesorienterade utbildningen även i denna avhandling i stort som ett enda objekt. Detta kan betraktas som problematiskt (jfr HärDIG 1995) då centrala skillnader inte uppmärksammas eller hamnar i bakgrunden. Samma kritik som kan riktas mot utbildningspolitiken för att missa centrala skillnader mellan olika utbildningar kan således i stor utsträckning resas mot föreliggande avhandling.

Som en förlängning av problemet att inte uppmärksamma centrala skillnader mellan olika utbildningar finns en risk att ett sådant förfarande leder till övergeneraliseringar (dvs. att man blandar ihop saker som är relativt olika, till exempel kursplaner i olika utbildningar eller olika utbildningars förutsättningar för APU). En liknande risk är att de begrepp och abstraktioner som tas i bruk för att kunna fånga in alla disparata utbildningar blir så allmänna att abstraktionerna bli oprecisa. Dock, det finns samtidigt skäl till varför man väljer ett sådant förfarande. Utöver det ovan angivna centrala skälet (avhandlingens studieobjekt) kan man trots allt se vissa övergripande mönster om man betraktar de yrkesorienterade utbildningarna som en helhet. Exempel på sådana mönster är den klasskontext och den

process av en ojämlig social fördelning av kunskaper som denna utbildningsform befinner sig i. Utan abstraktioner på relativt hög nivå föreligger vidare alltid den omvända risken; en blindhet för övergripande mönster och att inte se helheten för alla detaljer.

5.5.4. Samhällelig kontext: Förändrade styrkeförhållanden

Denna avhandling inleddes med ett citat av Gramsci som påtalade att alla människor är intellektuella men att endast vissa får funktionen av att vara intellektuella i samhället. Ett annat sätt att uttrycka detsamma är att förklaringen till olikheter mellan människor inte i huvudsak står att finna inuti människan utan i organiseringen av samhället som omgärdar henne. Detta var en av upplysningens stora insikter och utgångspunkter. Frågan om hur utbildning kan och bör organiseras för att skapa ett mer jämlikt och förnuftigt samhälle blir i detta sammanhang central, och har så också varit, inte minst i svensk utbildningshistoria.

Som framför allt Englund men också Bernstein påminner om varierar föreställningar om vilka som kan och bör utbildas i olika tider. Utbildningens funktioner är inte givna utan är i hög grad en konsekvens av maktförhållanden i det omgivande samhället. I ett sådant ljus är det ett intressant faktum att det i modern utbildningspolitik inte finns många spår av tankar om att via utbildning bygga ett mer jämlikt och demokratiskt samhälle. Utbildning får istället en allt mer instrumentell reproducerande funktion. I skarp kontrast mot upplysningens tankar dominerar de senaste årens utbildningspolitik av idéer om skillnaden mellan teoretiskt och praktiskt intresserade ungdomar, om 'talang och intresse' (Nylund 2012). Utifrån teorin om en medborgerlig läroplanskod borde detta signalera en maktförskjutning i samhället, en förändring i styrkeförhållandet mellan arbete och kapital. En svaghet i denna avhandling är att samhälleliga styrkeförhållanden likt detta inte undersökts närmre. Därmed kan inga välgrundade slutsatser dras i detta sammanhang.¹³⁶ Mot bakgrund av teorin om att föränderliga styrkeförhållanden mellan olika sociala krafter är avgörande för utbildningens utformning kan det ändå vara intressant att avslutningsvis lyfta fram forskningsresultat som antyder att detta är ett rimligt antagande.

Att de senaste decennierna inneburit en dramatisk omfördelning av rikedom och makt i samhällen i väst är något som ges för handen av en relativt samstämmig forskning. En vanlig beteckning av denna politiska omfördelningsprocess har varit nyliberalism. Även om många forskare påvisat hur

¹³⁶ Förvisso kan man via teorin om en medborgerlig läroplanskod säga att detta undersökts implicit i avhandlingen då utbildningspolitiken i denna teori betraktas som ett uttryck för just samhälleliga styrkeförhållanden mellan sociala krafter.

nyliberala idéer har varit vägledande för en rad politiska processer (t.ex. privatiseringar av tidigare offentlig verksamhet) är det mindre ofta som nyliberalism analyserats i termer av klasskamp och klassmakt. Två undantag i detta sammanhang är David Harvey (2005) och Asbjörn Wahl (2007). Bägge dessa forskare menar att de senaste decenniernas nyliberala utveckling inneburit en förskjutning i styrkeförhållandet mellan arbete och kapital till kapitalets fördel. Harvey talar om den nyliberala utvecklingen som 'restoration of class power', i termer av att det under de senaste 30 åren har återupprättats egendomsförhållanden som förelåg innan välfärdsstatens uppbyggnad. Harvey menar att detta inte bör betraktas som en bieffekt av nyliberalismen, utan som själva kärnan i projektet.

En liknande förklaring ger Wahl som menar att välfärdsstatens framväxt måste förstås som en klasskompromiss mot bakgrunden av arbetets organisering (i fackföreningar och politiska partier) och klasskamp. Denna kamp tvingade fram en kompromiss med kapitalet; man bytte arbetsfred mot högre löner och en solidarisk lönepolitik.

The welfare state, in other words, is not only a sum of social institutions and public budgets. It represents first and foremost specific power relations in society (Wahl 2007, s.2).

Välfärdsstaten växte enligt Wahl inte främst fram ur en dialog eller ett samarbete utan istället ur en lång period av kamp och konflikt. Välfärdsstatens mest centrala drag under dess uppbyggnad i detta hänseende var att reducera kapitalets makt över allt större delar av produktionen och istället underställa denna demokratisk kontroll dvs. politiska beslut fattade av medborgare istället för kapitalägare. Detta innebar en dramatisk maktförskjutning från kapitalet till medborgarna. Under en lång period präglad av stark ekonomisk tillväxt byggdes välfärdsstaten upp vilket innebar massiva förbättringar för majoritetens livsvillkor. Wahl föreslår därmed att de senaste decenniernas nedmontering av välfärd och förändrade styrning av offentlig produktion inte är någon slumpmässig eller obegriplig utveckling, utan en konsekvens av det förändrade styrkeförhållandet i samhället mellan arbete och kapital.

It is not an accidental setback we are facing, but a fundamental change in the development of our societies. Behind the massive shift in the balance of power in society, which we have experienced over the last couple of decades, we can identify some strong economic and political forces... In short, an immense shift in the balance of power between labour and capital has taken place, and this time in the favour of capital. (Wahl 2007, s.5).

Wahls resonemang om välfärdsstaten kan i teorin om en medborgerlig läroplanskod förlängas till att gälla utbildningens styrning och uppgifter i

samhället. En sådan beskrivning av de senaste decennierna gör att dagens utbildningspolitik i ljuset av en medborgerlig läroplanskod kan tolkas som att utbildningens utjämnande funktioner tonats ner som en konsekvens av att krafter som företrätt ett sådant perspektiv på utbildning har försvagats.

Summary

Vocational Education, Class and Knowledge

A Study of Social and Political Implications of Content Organisation in Vocational Education, Focusing on the Upper-Secondary School Reform of 2011

Introduction, purpose and the four studies (Chapter 1)

This thesis takes its theoretical departure in traditions of curriculum theory and the sociology of education that emphasise the social and political dimensions of education. It highlights issues of how knowledge is structured and how its distribution among social classes is affected by education reforms. The principal purpose of the thesis and the four studies on which it is based is to offer a critical contextualisation of how the content of Swedish vocational education is organised in relation to class issues, focusing specifically on the 2011 upper-secondary school reform (Gy11). A fundamental premise behind the thesis is that class inequality is viewed primarily as a social problem, originating within social structures.

Central in this context is the education system, one of the primary socialising institutions in modern societies. Modern mass education systematically channels people from different class backgrounds into divergent educational routes, preparing them for disparate roles in society and the division of labour. Sweden's upper-secondary vocational programmes support this process by primarily attracting working-class students and socialising them for working-class jobs. Educational content is a vital aspect of 'education as socialisation', given the close association between the knowledge we attain and who we become. Knowledge both increases and limits our scope for action. This thesis thus views the question of which knowledge to include in vocational programmes as one with significant social and political implications.

The four studies each represents a different context that reveals social and political implications of content selection and organisation in Gy11 in relation to social class. These contexts are (a) the school's role of fostering democratic citizens and the overarching societal function of education, (b) the distribution of knowledge among social classes, (c) a class context, including relevant historical and contemporary reforms, and (d) a modern historical context (1971–2011), with emphasis on how power and control

over educational content were organised in two previous structural reforms. Rather than tackling specific topics, the thesis focuses on the organising principles underlying selection and organisation of content with reference to the four contexts. All four studies analyse social and political implications in relation to class, and Gy11 is the principal empirical case examined. However, the questions and implications discussed in the various studies possess relevance beyond this specific reform.

The first study (Nylund 2010) analyses Gy11's content organisation in relation to the contradiction between socialising students for their reproductive role and value in the economy, on the one hand, and for their role as democratic citizens, i.e. active and critical participants in the institutions of a formal democracy, on the other. The particular aspects studied are the citizen role for which students in vocational programmes are prepared and the societal function accordingly assumed by upper-secondary education.

The second study (Nylund & Rosvall 2011) analyses Gy11's content organisation in terms of how it contextualises knowledge and how this contextualisation affects the kind of knowledge offered to students in vocational programmes. It also examines content organisation in relation to existing knowledge practices in a vocational classroom context. The main question addressed is how this contextualisation of knowledge influences the distribution of various forms of knowledge between social classes.

The third study (Nylund 2012) discusses possible meanings of 'class', both empirical and theoretical, today. It is of concern when policy regarding the educational content of vocational programmes is shaped without the social-class context of vocational education being taken into account. This study analyses Gy11 and other contemporary education reforms as manifestations of such policy, and considers its implications on the classes' varying access to education, social mobility and the power to decide what counts as important knowledge, and on how knowledge is distributed in society.

The fourth study (Nylund, work-in-progress) presents a comparative analysis of what has changed, and what has remained unchanged, in terms of organising principles governing content in the three most extensive reforms since vocational education was integrated into upper-secondary school. Based on an analysis of how power and control over content are organised in the various reforms, the study discusses their implications on what type of knowledge that has been made available to students in vocational programmes.

Together the studies offer a critical, historical and societal context for understanding and discussing how various ways of selecting and organising

content in upper-secondary vocational education has social and political implications.

Background and relevance (Chapter 2)

The second chapter positions the thesis in relation to results from previous research and societal contexts, and clarifies its academic and societal relevance. It examines policy research on evolving organising principles throughout Sweden's education system over the past few decades. The conclusion is that a system shift can be discerned, resulting in increasing inequality among students, schools and social groups. However, since few previous studies have focused on vocational education (and even fewer on its content), the thesis aims to contribute with additional knowledge of how the principles governing organisation of content in vocational education have evolved over time.

The content of vocational education has been overlooked not only in policy research, but also in research more generally. This, it is argued, is probably one of the reasons why it has become a form of education surrounded by disputable myths. Two such myths (prevalent in the policy texts underlying Gy11) are discussed; (a) that students in vocational programmes in general lack interest in 'theoretical' knowledge and general subjects, and (b) that the increased space for general subjects in the curriculum has further reduced throughput, which was already low, in these programmes. The conclusion is that support for these ideas in the research literature is weak. This, in turn, illustrates the relevance of studies providing critical analysis of educational content in vocational programmes.

The chapter next discusses critical research of the organisation of content in vocational education. Overall, it shows that vocational education is part of a process that upholds an uneven social distribution of knowledge among classes in society. In brief, the content of vocational education is generally organised along such principles as punctuality, orderliness, 'good habits' and so forth. Knowledge structured to allow critical examination of workplace relations and society as a whole is in contrast of low priority. The thesis aims to contribute to this research by analysing the Gy11 reform in relation to contexts associated with this fundamental problem.

The ensuing discussion addresses the relationship between education and democracy, both broadly (as in democratic societies' need for educated, critical citizens) and in relation to contemporary problems faced by vocational education. Such problems are, for example, that knowledge of formal democracy is lowest while the popularity of the xenophobic political party, the Sweden Democrats, is greatest among students in vocational programmes. In brief, it is important to analyse the content of vocational

education in relation to issues of democracy (in a citizenship context, for example), especially at a time when the principles behind the content organisation are changing. The chapter closes with a discussion of results from previous research on Gy11 and how the thesis is related to these results.

Historical principles behind content organisation (Chapter 3)

The third chapter presents a historical overview of the organising principles of education policy that have governed the content of Swedish vocational education over the past century with particular attention to the last four decades (1971–2011). Some key organising principles and typical features predating Gy11 are identified. As for the education system more generally, integration has been a key principle also in vocational education. Accordingly, relatively extensive integration with academic programmes has been characteristic of vocational education in Sweden over the last four decades.

Two central principles have underlain this organisation. One is that of reducing social class imbalances in education. The other is meeting the needs of an ever-changing labour market, and also influencing it by fostering active citizens and workers. By international standards, vocational education in Sweden has been characterised by several distinct features including; the extensive space accorded to general subjects (Swedish, social studies etc.); the low priority given to the creation of ‘ready-trained’ workers; the largely school-based nature of education with apprenticeships given low priority; and the Government’s steering role. Against this historical background, as the various studies conclude, Gy11 constitutes a historical break in many ways.

Theory and methodology (Chapter 4)

The fourth chapter discusses the theoretical and methodological approach adopted in the thesis. It examines the concepts used in the four studies and broadens their theoretical contextualisation. Three main theoretical foundations are discussed: Basil Bernstein’s pedagogic codes, Tomas Englund’s ‘civic curriculum code’ and Erik Olin Wright’s class analysis of contemporary society. The principal concepts in the discussion of Bernstein’s theory are ‘pedagogic code’, ‘code modalities’, ‘visible and invisible pedagogy’ and ‘vertical and horizontal knowledge discourses’. The chief aspects addressed in Englund’s theory are the civic curriculum code and various educational conceptions. Both theories were devised for a purpose similar to that of this thesis: to examine organising principles of educational content in terms of social and political implications, primarily in relation to social class. In

this inquiry, however, their focus is somewhat different. Bernstein's main concern is how categories are mutually isolated and/or integrated and how power and control are expressed through the organisation of education. Englund's chief interest, on the other hand, is in the potential progressive functions of education and how education may be perceived as reflecting a power struggle among societal forces. These two theories, it is argued, represent divergent traditions in the field of curriculum theory. The aim in this thesis is to make use of both to achieve an inquiry that is empirically more open than if only one had been used.

This thesis, like both Bernstein and Englund, analyses organisation of educational content in relation to class. For this reason, a discussion on how to understand class in contemporary society is presented, founded mainly on Olin Wright's (1997) work to develop a Marxist class analysis. There are two primary reasons for turning to a Marxist conception of class. First, vocational education derives much of its character from its relation to production. Secondly, both Bernstein's and Englund's theories are based on a Marxist notion of class. It may be noted that using class as a concept has become increasingly rare in the academic fields relevant to this study. The conclusion from the discussion of class, in short, is that the understanding of class as social relations of production still is of great significance, both in understanding upper-secondary vocational education in Sweden, but also more broadly (i.e. in relation to a range of societal phenomena) as shown by the empirical results from Wright and other researchers. However, to understand the class structure of contemporary societies a differentiation of the wage labour class is needed, i.e. a class analysis based solely on the ownership of the means of production is not sufficient. This differentiation is made possible by an introduction of ownership (in addition to means of production) in relation to (i) authority and (ii) skills and expertise.

The chapter concludes with a discussion of the methodology adopted in the thesis. Textual sources provide the main empirical data, and each study's specific text analysis and selection of empirical texts are considered. The use of theory-driven analysis as an overall approach is explained, i.e. that the concepts and aspects of education pinpointed in the theories applied in the different studies have been fundamental to the analysis. Education policy is interpreted in the light of the 'civic curriculum code' theory, which prompts a focus on 'authoritative texts' and a view of policy as reflecting power relationships in society. Lastly, reflections on the strengths and limitations of the methodology are discussed.

Results, conclusions, discussions and reflections (Chapter 5)

The thesis' results are presented primarily in the four articles, but also partially in the thesis itself, mainly in its fifth and final chapter. This chapter begins with a synthesising discussion of the findings of the various studies presented. Four overall conclusions correspond to the four research questions the thesis set out to address. These conclusions, in brief, are as follows.

(i) Citizenship and democracy: marginalised dimensions

Gy11 represents a reform that downplays the democratic functions of Sweden's upper-secondary vocational programmes. This shift reflects the fact that the dominant principle of content organisation in the reform is to make the vocational students employable, i.e. to meet employers' demand. Other conceivable principles, such as those expressed in previous policy texts (e.g. active citizenship, critical thinking and access to higher education) are almost absent. The result is a content organisation that reduces time and space for knowledge designed to strengthen the students' critical and citizenship capacities. The employability principle also leads to content that establishes closer links between vocational programmes and the world of work. This represents a shift in power from elected representatives, education professionals and students to employers. Compared with how content is organised in academic programmes, it is concluded that Gy11 creates upper-secondary education that prepares students on different programmes for very different roles as citizens.

The principle of the past several reforms — one derived from a democratic conception of education and expressed in the formerly dominant integrative principle — of offering all social classes equal access to equivalent education and reducing social inequalities is thus gone. Instead, Gy11 is part of a policy trend whereby social classes' access to educational content is increasingly unequal. In terms of educational conceptions, this trend may be described as the marginalisation of earlier expressions of a democratic conception. Contemporary policy expresses a technical or instrumental conception with patriarchal elements. Another way to summarise the trend is that previous expressions of what Bernstein terms 'radical pedagogy', aimed at modifying relationships between social groups, have disappeared.

(ii) Growing differences: a historical break

In relation to policy development over the 40-year period studied, Gy11 represents a historical break in many ways. This is manifested in the elimination of principles previously central to policy and the unequivocal adoption of 'employability' as Gy11's organising principle. The replacement of

the previous principle of basic classification (integration) by its opposite (differentiation) prompts the same conclusion. In some ways, Gy11 reinstates conditions for vocational education similar to those prevailing before the 1971 reform. A clear dichotomy between academic and vocational programmes in upper-secondary education is restored, along with the various examinations that were abolished in 1968.

With the 1971 reform, vocational education became mainly school-based with greater emphasis on general subjects. This entailed a change in control over content: initially the state, and later local schools and the students themselves, were granted more control over the curriculum, while the influence exerted by the world of work (e.g. employers) became more indirect. Gy11 restores more direct control of vocational curricula by employers, once more making the content of this education more context-bound and subject to local employers' assessments.

Gy11's reinstatement of apprenticeship education as one of three principal routes in upper-secondary school is another manifestation of this shift. The aim that students in vocational programmes should be 'ready-trained' for specific types of wage labour is also reintroduced. Simultaneously, the objective of general eligibility for higher education for these students is discarded.

In previous reform thrusts, vocational teacher education became more extensive. This is now reversed in the reform thrust of which Gy11 is a part, which reinstates clear divisions between different teacher educations, with teachers in vocational subjects receiving much less training than their academic counterparts. Another historical break is that, in Gy11, content is demand-driven, i.e. organised in terms of contemporary needs, rather than in relation to longer-term projections concerning the requirements of a future labour market, as in previous reforms.

However, there is also some continuity of policy over the period (1971–2011). One persistent feature is that the principle of meeting labour-market requirements dominates both classification and framing of the curriculum in all reforms studied. Issues relating to the organisation of knowledge are resolved with reference to principles largely unrelated to epistemology or learning. In the 1970 reform, quasi-industrial production principles predominated, while in 1990 flexibility was the dominating principle. In Gy11 the structure of the labour market, rather than of knowledge, is what organises content.

(iii) Power over knowledge and the power of knowledge

In Gy11 neither principles of citizenship nor of epistemology are important determinants of content organisation. As concluded above, Gy11 estab-

lished the principle of demand-driven steering of content, bringing about a power shift from elected representatives, education professionals and students to employers and, by the same token, content that is more bound to specific job contexts. Both the policy documents underlying Gy11 and the curriculum changes it makes, almost in unison, push the organisation of knowledge towards more specific contexts (horizontal knowledge discourses).

This conclusion is supported by the reduced space granted to general subjects, the new and more restrictive steering documents as well as the historical experience suggesting that employers are unlikely to prioritise knowledge of a critical or theoretical kind. It is further reinforced by the fact that the nature of knowledge organisation at the workplace is often horizontal, i.e. contextualised in relation to specific tasks, rather than vertical. Furthermore, this curriculum design makes the relevance of this knowledge more time- and place-specific. This more context-bound knowledge restricts access to what Bernstein calls ‘society’s conversation’ about what it is and could be, thus aggravating the already salient problem of unequal knowledge distribution among social classes. In brief, Gy11 establishes clearer rules for the distribution of knowledge that are likely, on the whole, to exacerbate the problem of the working class mainly accessing context-specific knowledge.

The shift in control over content also represents a ‘de-pedagogisation’ of the vocational programmes, in that education professionals are being replaced by non-professionals. This is manifested at multiple levels: in the new demand-driven steering of the vocational curriculum, the high priority given to apprenticeships and the substantial reduction in vocational teacher education.

(iv) Growing class divide in the education system

Class, as a problem, has essentially disappeared from contemporary policy regarding vocational education. Despite not being mentioned in the policy documents underlying the reform, Gy11 may be seen as part of a policy trend that will likely lead to more pronounced class inequalities, both in terms of reduced social mobility and of a more asymmetric distribution of education and knowledge. Other associated policy changes that prompt this conclusion are the cutbacks in adult education, abolition of the ‘25:4 rule’, shortening of vocational teacher education, introduction of ‘credit increments’ and the new quotas for higher education. These reforms make it clear that the previous principle of countering social class imbalances in education has been abandoned.

In the theory of a civic curriculum code, the succession of different organising principles identified in the studies represents a strengthening of the reproductive function of education. The studies show that the educational content of Swedish vocational programmes has been adapted to perceived labour-market requirements, while hardly any attention is paid to issues of equality or democracy. Similar conclusions may be drawn from Bernstein's theory of pedagogic codes. A differentiation principle sharply separates academic and vocational programmes, exacerbating the unequal distribution of knowledge among social classes. In brief, Gy11 is a reform that may be expected to reinforce the division between manual and mental labour, preparing students in vocational programmes for roles as citizens and workers who conform to external conditions, rather than influencing or changing them.

Conclusions concerning background and relevance

The results are then discussed in relation to the background and relevance examined in Chapter 2. One conclusion is that organisation of knowledge in vocational education needs to be viewed as a complex issue with social and political implications. This applies particularly to the part of theoretically organised knowledge in the vocational curriculum. As discussed in Chapter 2, myths regarding vocational students' general apathy towards 'theoretical' knowledge and general subjects, and the belief that such courses reduce throughput in vocational programmes, prevailed in the GY11 policy documents. These notions not only receive scant support from research but are also called into question by the data from the first studies of applications for, and throughput in, the new vocational and apprenticeship programmes. Application rates for vocational programmes have fallen significantly, and throughput in the apprenticeship programmes has been very low. These findings cast further doubt on notions of vocational students' supposed indifference towards 'theory' and preference for 'practice'.

Results from the thesis studies are also discussed in relation to problems of democracy highlighted in previous research. The conclusion is that the new content organisation is unlikely to mitigate either the problem of growing xenophobia among upper-secondary vocational students or that of their lack of knowledge of the workings of a formal democracy.

Finally, in the broader context of changing principles in the education system noted in previous policy research, Gy11 may be seen as part of a more extensive transformation of the education system. The former integrative trend has given way to differentiation. For the education system as

a whole, the latter has led to greater inequality, and the consequences of Gy11 are likely to be similar.

Discussion and reflections

Chapter 5 contains a closing discussion of various questions arising during the work on the thesis that are indirectly related to the specific purpose of this research. One such discussion concerns potential paradoxes engendered by the contemporary policy situation. While vocational programmes no longer confer basic eligibility for higher education this eligibility is required for vocational teacher-training applicants. Who then, one wonders, are to be the vocational teachers of the future? A similar paradox is that vocational teachers get a degree with very low academic status. Who, then, is to carry out future research on didactic and other aspects of vocational education?

Another question that arose is whether the contemporary policy situation represents a devaluation of vocational pedagogy as a field. One example of recent policy changes that prompt this question is that vocational teachers have become the only category of teachers to be exempt from the teaching licence reform. Another such policy change is the substantial reduction in vocational teachers' training. As we have seen, upper-secondary vocational programmes no longer grant basic eligibility for higher education, and the field as a whole has been de-pedagogised.

The chapter concludes with some critical reflections on the thesis. Topics include limitations imposed by the theoretical perspectives chosen, the criteria for choosing the four contexts and the possible constraints on this choice. Other matters discussed are the problems of widely varying vocational programmes being 'bundled together' and of policies shifting without adequate analysis of changing power relationships in society at large.

Referenser

- Alexandersson, Mikael, red (1998): *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, rapport 14.
- Alexandersson, Mikael (2011): Equivalence and choice in combination: The Swedish dilemma. *Oxford Review of Education* 37(2), 195–214.
- Althusser, Louis (1971/2008): *On Ideology*. London: Verso.
- Andersson, Ingela (2012): *Apprenticeship in upper secondary school. Features and tensions*. Bidrag presenterat vid internat, Linköpings universitet, februari.
- Andersson, Klas (2012): *Deliberativ undervisning – en empirisk studie*. Göteborg: Göteborg Studies in Politics 128.
- Andersson, Dan & Lindblad, Jenny (2008): *Etableringen på arbetsmarknaden – Hur klass, kön och etnicitet styr ungdomars villkor*. Stockholm: LO.
- Anyon, Jean (1983): Social class and the hidden curriculum. I Henry A. Giroux & David E. Purpel, red: *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* s. 143-167. California: McCutchan.
- Arneback, Emma (2012): *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro Studies in Education 34.
- Arneback, Emma & Bergh, Andreas (2010): Den paketerade valfriheten: Om framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan. *Nordic Studies in Education* 30(2), 116–130.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv förlag, Lund studies in sociology 57.
- Arnman, Göran; Järnek, Martin & Lindskog, Erik (2004): *Valfrihet – fiktion och verklighet*. Uppsala: STEP 4.
- Apple, Michael (2004): *Ideology and Curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, Michael (2006): *Educating the 'Right' Way. Markets, Standards, God and inequality*. New York: Routledge.
- Asplund, Stig-Börje (2010): *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstad University Studies 2010:4.

- Asplund-Carlsson, Maj (2012): Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I Sigmund Ongstad, red: *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*, s. 203-223. Oslo: Novus förlag.
- Axelsson, Rune (1977): *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. En utvärdering*. Uppsala: Pedagogisk Forskning i Uppsala 4.
- Axelsson, Rune (1986): *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer i ett tioårs-perspektiv*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 63.
- Axelsson, Rune (1989): *Upper Secondary School in Retrospect: the View of Former Students*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 30.
- Backman, Erik (2010): *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a Struggle of Values. Educational and Sociological Perspectives*. Stockholm: Studies in Education in Arts and Professions 2.
- Backman, Erik (2011): Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish PE? An analysis of codes in Swedish PE curricula. *Journal of Curriculum Studies* 43(2), 269-288.
- Ball, Stephen (2003): *Class Strategies and Educational Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, Stephen & Larsson, Staffan, red (1989): *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. London: The Falmer Press.
- Barnett, Michael (2006): Vocational knowledge and vocational pedagogy. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, s. 143-157. Cape Town: HRSC press.
- Beach, Dennis (1999): Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(4), 349–365.
- Beach, Dennis (2011): Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry* 2(2), 207–220.
- Beach, Dennis & Jonsson, Anna-Carin (2013): A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education* 32(1), 50–62.
- Beach, Dennis; Lundahl, Lisbeth & Öhrn, Elisabet (2011): Synthesis. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach, red: *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*, s. 139-150. London: Tufnell Press.

- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education 29.
- Berggren, Jan (2012): En gemensam resa eller skilda resor? Talet om kärnämnen i gymnasieskolan 1990-2009. *Utbildning & Demokrati* 21(2), 39-60.
- Berglund, Gun & Fejes Andreas, red (2009): *Anställningsbarhet. Perspektiv från utbildning och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, Ingrid (2009): *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetarens yrkesutbildning*. Stockholm: Doktorsavhandlingar från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete 4.
- Berglund, Ingrid & Henning Loeb, Ingrid (kommande): Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. (Publiceras i *International Journal of Training Research*).
- Berglund, Ingrid & Lindberg, Viveca (2009): En framtidsväg eller en återvändsgränd? En kritisk kommentar till Gymnasieutredningen. *Kritisk utbildningstidskrift* 133-134(1/2), 79-87.
- Bergström, Jeanette; Molinder Jakob & Pettersson Ola (2011): *Makteliten – alltid mer, aldrig nog. En studie av inkomstutvecklingen för makteliten perioden 1950-2009*. Stockholm: LO-Tryckeriet.
- Bergström, Ylva & Wahlström, Ninni (2008): En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? *Utbildning & Demokrati* 17(1), 5–16.
- Berner, Boel (1989): *Kunskapens vägar: teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv förlag.
- Bernstein, Basil (1971): Education cannot compensate for society. I Ben R. Cosin; Roger I. Dale; Geoffrey M. Esland; Donald Mackinnon & Donald F. Swift, red: *School and Society: A Sociological Reader*, s. 66-69. Cambridge: Open University.
- Bernstein, Basil (1973a): *Class, Codes and Control Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1973b): *Class, Codes and Control Volume 2: Applied Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.

- Bernstein, Basil (1981): Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society* 10(3), 327-363.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control Volume 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1995): Codes oppositional, reproductive and deficit: A case of red herrings. *The British Journal of Sociology* 46(1), 133-142.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*. 20(2), 157-173.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P, red (1983): *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, Basil & Young, Douglas (1973): Social class differences in conceptions of the use of toys. I Basil Bernstein, red: *Class, Codes and Control Volume 2: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, s. 13-23. London: Routledge.
- Billet, Stephen (2013): *Vocational education: Sources of its standing*. Bidrag presenterat vid internat, Linköping universitet, februari.
- Björklund, Jan (2012): *Kortare yrkeskurser på gymnasiet*. Nyhetsbrev 2012-09-16. <http://www.folkpartiet.se/Jan-Bjorklund/Nyhetsbrev/?nid=201989>. [Hämtad 2013-02-11].
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna: om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Boreham, Nick (2002): Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies* 50(2), 225-237.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourne, Jill (2004): Framing talk. Towards a 'radical visible pedagogy'. I Johan Muller; Brian Davies & Ana Morais, red: *Reading Bernstein, Re-searching Bernstein*, s. 61-74. London: RoutledgeFalmer.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books Inc.

- Broady, Donald (1999): Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(1), 111-121.
- Broady, Donald, red (2000): *Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier*. Uppsala universitet: Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi 27.
- Broady, Donald (2011): Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift* 142-144, 73-89.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2006): En social karta över gymnasieskolan. *Ord och Bild* 3-4, 90-99.
- Börjesson, Mats (2006): *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. Tredje reviderade upplagan. Uppsala universitet: Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi 30.
- Callewaert, Staf & Nilsson, Bengt (1979): *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser*. Lund: Lund Studies in Sociology 37.
- Cannon, Barbara; Gustavsson, Bengt; Gustavsson, Jan-Eric; Hansson, Thors Hans; Holmgren, Sven-Olof; Hulth, Per-Olof; Kjellén, Lena; Kornhall, Per; Larhammar, Dan; Lindahl, Britt; Lindahl, Ulf & Normark, Staffan (2013): Sätt stopp för vinstuttag i skolan. *Svenska dagbladet* 2013-03-27. http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/satt-stopp-for-vinstuttag-i-skolan_8034428.svd. [Hämtad 2013-04-02].
- Carlbaum, Sara (2012): *Bli du anställningsbar lille vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Umeå: Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2.
- Carr, Wilfred & Hartnett, Anthony (1996): *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Cervantes, Sara (2008): *Nyliberala influenser inom Utbildningssektorn. Fristående skolors etablering och en kommuns uppfattning om dess konsekvenser*. Barn- och utbildningsförvaltningens Forskningsrapportserie, 2008:01.
- Cole, Mike, red (2000): *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class*. London: Routledge.
- Crompton, Rosemary (1998): *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Massachusetts: Blackwell.

- Dahlberg, Gunilla (1985): *Context and the Child's Orientation to Meaning: A Study of the Child's Way of Organizing the Surrounding World in Relation to Public, Institutionalized Socialization*. Stockholm: Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 12.
- Danermark, Berth; Ekström, Mats; Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan, red (2003): *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Danzig, Arnold (1995): Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory. In Alan R. Sadovnik, red: *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, s. 145–70. New Jersey: Ablex Publishing.
- Dewey, John (1916/2005): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dovemark, Marianne (2008): *En skola - skilda världar: segregering på valfrihetens grund - om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik, Rapport 4.
- Dovemark, Marianne (2012): Yrkesval eller utsortering? I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s. 75-94. Lund: Studentlitteratur.
- Durkheim, Émile (1979): *Essays on Morals and Education*. London: Routledge.
- Durkheim, Émile (2001): *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University press.
- Ds 1990:59: *Samverkan mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen: rapport från Samverkansgruppen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Ds 2000:62: *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eagleton, Terry (1991/2007): *Ideology. An Introduction*. London: Verso.
- Ehrenberg, Johan & Ljunggren, Sten (2006): *Nya Ekonomihandboken*. Stockholm: ETC förlag.
- Ekman, Tiina (2007): *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Göteborg studies in politics 103.
- Ellström, Per-Erik (2009): Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning. I Thomas Hansson, red: *Didaktik för yrkeslärare*, s. 15-38. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel (1997): *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: Studies in Educational Sciences 10.

- Englund, Tomas (1981): Samhällskunskapsämnet och medborgarfostran. Inför ekonomisk demokrati. I Ulf P. Lundgren; Gunilla Svingby & Erik Wallin, red: *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*, s. 55-90. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, rapport 14.
- Englund, Tomas (1985): *Skolan och demokratin*. Uppsala universitet: Arbetsrapport 108 från Pedagogiska institutionen.
- Englund, Tomas (1986): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala universitet: Pedagogisk Forskning vol 65-66.
- Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning* 17(1), 19–35.
- Englund, Tomas (1993): Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning & Demokrati* 2(1), 22–40.
- Englund, Tomas (1996a): The public and the text. *Journal of Curriculum Studies* 28(1), 1–35.
- Englund, Tomas (1996b): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS-förlag.
- Englund, Tomas (2004): Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige* 9(1), 37-49.
- Englund, Tomas (1986/2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2013): Aktuella perspektiv på skolans medborgerliga skapande. I Nanny Hartsmar & Bodil Liljefors-Persson, red: *Medborgerlig bildning: Demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*, s. 35-64. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel, red (2012): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008): Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I Tomas Englund & Ann Quennerstedt, red: *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*, s. 7-35. Göteborg: Daidalos.

- Erikson, Robert & Jonsson, Jan (1996): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Colorado: Westview Press.
- Eriksson, Göran (2013): Klyftor växer snabbast i Sverige. *Svenska Dagbladet* 2013-05-15. http://www.svd.se/nyheter/inrikes/klyftor-vaxer-snabbast-isverige_8172016.svd. [Hämtad 2013-05-15].
- Fahlén, Lennart & Næslund, Lars (2001): Att ge redskap eller medborgarskap – vilket är gymnasieskolans rätta fokus? I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*, s. 49-66. Skolverket. Stockholm: Elanders Gotab.
- Fairclough, Norman (1989/2001): *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fejes, Andreas (2009): Att forma den ansvarsfulla undersköterskan: anställningsbarhet inom omvårdnadssektorn. I Gun Berglund & Andreas Fejes, red: *Anställningsbarhet. Perspektiv från utbildning och arbetsliv*, s. 153-168. Lund: Studentlitteratur.
- Fitz, John; Davies, Brian & Evans, John, red (2006): *Educational Policy and Social Reproduction. Class Inscription and Symbolic Control*. New York: Routledge.
- Fjellkner, Metta (2012): Skillnaden mellan svaga och starka ökar i skolan. *Dagens nyheter* 2012-05-03. [Hämtad 2013-04-01].
- Forsberg, Eva, red (2007a): *Curriculum Theory Revisited*. STEP, Research Reports 10. Uppsala: Eklundshofs Grafiska AB.
- Forsberg, Eva (2007b): Curriculum theory revisited – introduction. I Eva Forsberg, red: *Curriculum Theory Revisited*. STEP, Research Reports 10, s. 5-17. Uppsala: Eklundshofs Grafiska AB.
- Forsberg, Eva (2008): Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati* 17(1), 75–98.
- Fronesis (2008): *Marx ekonomikritik*. Nr 28. Bohus: Ale tryckteam.
- Frykholm, Clas-Uno & Nitzler, Ragnhild (1989): *Blå dunster – korn av sanning: en studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska Institutionen 26.

- Gamble, Jeanne (2006): Theory and practice in the vocational curriculum. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, s. 87-103. Cape Town: HSRC Press.
- Gesser, Bengt (1985): *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007): *Samhällsvetenskapernas förutsättningar. 3:e upplagan*. Göteborg: Daidalos.
- Gramsci, Antonio (1971): *Selections from the Prisons Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 387.
- Gustavsson, Bernt (2002): *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders grafiska ab.
- Gustavsson, Jan-Erik; Andersson, Anette & Hansen, Michael (2000): Prestationer och prestationsskillnader i 1990-talets skola. I *SOU 2000:39*, 132-212.
- Hallerdt, Britt (1995): *Studieresultat och social bakgrund. En översikt över fem års forskning*. Skolverket. Stockholm: T-Tryck AB.
- Halliday, Michael (1973): Foreword. I Basil Bernstein, red: *Class, Codes and Control Volume 2: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, s. ix-xvi. London/ Boston: Routledge.
- Harker, Richard & May, Stephen (1993): Code and habitus: Comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 14(2), 169-178.
- Harvey, David (2005): *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Henning Loeb, Ingrid & Korp, Helena (2012): Introduktion. I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s. 15-24. Lund: Studentlitteratur.
- Henning Loeb, Ingrid & Wass, Karin (kommande): *Successful visible pedagogy in upper secondary education for students not eligible for regular programs. More than what is visible*. Insänt manuskript.

- Hertzberg, Fredrik (2008): Formaliserade möten, tidigarelagda val. Reflektioner kring gymnasieutredningens syn på övergång från skola till arbetsmarknad. *Utbildning & Demokrati* 17(1), 29–51.
- Hickey, Tom (2000): Class and class analysis for the twenty-first century. I Mike Cole, red: *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class*, s. 162-181. London: RoutledgeFalmer.
- Hill, Margreth (2007): Coola killar pluggar inte. I Jonas Olofsson, red: *Utbildningsvägen – vart leder den?* s. 158-172. Stockholm: SNS Förlag.
- Hjelmér, Carina (2012): *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 50.
- Hjort-Liedman, Mathilda & Liedman, Sven-Erik (2008): Den livslånga lärlingen. *Utbildning & Demokrati* 17(1), 17–28.
- Hjörne, Eva (2012): Det har skett en stor förändring hemma. *Utbildning & Demokrati* 21(3), 91-106.
- Hoffrén-Larsson, Riita & Gustafsson, Michael (2003): *En ung generation yrkesarbetare möter en traditionell bransch. En studie av orsaker till varför unga yrkesarbetare inte vill slutföra sin utbildning efter byggprogrammet*. Solna: Byggnadsindustrins yrkesnämnd.
- Holmström, Ola (2001): Direkt eller retroaktiv valfrihet? Om den teoretiserade yrkesutbildningen och det livslånga lärandet. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*, s. 33-48. Skolverket. Stockholm: Elanders Gotab.
- Hultin, Eva (2008): Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning & Demokrati* 17(1), 99–108.
- Hultqvist, Elisabeth (2001): *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 38.
- Hällsten, Martin (2010): The structure of educational decision-making and consequences for inequality: A Swedish test case. *American Journal of Sociology* 116(3), 806–854.
- Härdig, Jan (1995): *Att utbilda till arbetare: en studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Lund: Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen.

- Högberg, Ronny (2009): *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkes-
elevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköping:
Linköping Studies in Behavioural Science 146.
- Högskoleverket (2012): *Skills Beyond School. A Swedish State of Play of
the Post-Secondary VET System – 2012*. Myndigheten för yrkeshögsko-
lan. Dnr YH 2012/1089.
- Isling, Åke (1984): Strider för ett folkligt bildningsideal. I Ulf P. Lundgren;
Gunilla Svingby & Erik Wallin, red: *Makten över läroplaner – En kon-
ferensrapport*. Rapport 21, s. 27-68. Högskolan för lärarutbildning i
Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2010): *Skolpolitik. Från riksdagshus till
klassrum*. Malmö: Liber.
- Jernström, Elisabet (2000): *Lärande under samma hatt. En lärandeteori
genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*.
Luleå: Department of Teacher Education, Doctoral thesis 2000:20.
- Johansson, Lena (1970): *Utbildning: Resonerande del*. Stockholm:
Allmänna förlaget.
- Johansson, Sigurd (1998): Selection principles in the recruitment for work
on the shop floor. *TNTEE* 1(1), 55-60.
- Jonsson, Ingrid & Arnman, Göran (1989): Social segregation in Swedish
comprehensive school. I Stephen Ball & Staffan Larsson, red: *The
Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Swe-
den*, s.103-116. London: The Falmer Press.
- Kallós, Daniel (1978): *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialog-
pedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström &
Widstrand.
- Karabel, Jerome & Halsey, Albert H. (1977): Introduction. Educational
research: A review and an interpretation. I Jerome Karabel & Albert H.
Halsey, red: *Power and Ideology in Education*, s. 1-85. New York: Ox-
ford University Press.
- Korp, Helena (2012): Identitetserbjudanden och lärar-elevrelationen. I
Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkes-
program och introduktionsprogram*, s. 95-112. Lund: Studentlitteratur.
- Lagergren, Fredrika (1999): *På andra sidan välfärdsstaten: en studie i poli-
tiska idéers betydelse*. Göteborg: Göteborg Studies in Politics 64.

- Lagström, Annika (2012): *Lärlingslärare – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Göteborg: Doktorsavhandlingar Institutionen för vårdvetenskap och hälsa 63.
- Landsorganisationen (1976): *Utbildning för arbete och demokrati* (LO-VUX IV). Rapport till LO-kongressen.
- Larsson, Katarina (2009): Högre utbildning som politiskt instrument. *Utbildning & Demokrati* 18(1), 93-120.
- Leijonborg, Lars; Björklund, Jan & Nilsson, Ulf (2004): *Inför tvååriga yrkeslinjer*. Pressmeddelande 2004-09-28. <http://www.folkpartiet.se/jan-bjorklund/pressmeddelanden/infor-tvaariga-yrkeslinjer/> [Hämtad 2013-06-16].
- Lemar, Signild (2012): Keynote-föredrag vid NordYrk-konferensen i Roskilde 2012, juni.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasieskolan 1970*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgy 11. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lidegran, Ida (2009): *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Studier i utbildnings- och kultursociologi 3.
- Lilliedahl, Jonathan (2013): *Musik i (ut)bildning: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro: Örebro Studies in Music Education 9.
- Lindberg, Viveca (2003): *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 64.
- Lindblad, Sverker (2010): Turn taking in large-scale reforms: re-modelling welfare state education in Sweden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, 67-81.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linder, Anders P.J. (2010): Det politiska högmodets pris. *Svenska Dagbladet*. (2010-03-21). http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/det-politiska-hogmodts-pris_4454939.svd [Hämtad 2011-08-31].

- Lindgren, Anne-Marie (2010): Vilsenheten i yrkesutbildningen. I Jonas Olofsson; Irene, Wennemo; Anne-Marie, Lindgren Anne-Marie & Levi Svenningsson, red: *De andra 50 procenten, då? Om behovet av att utveckla yrkesutbildningen för dem som inte börjar på högskolan*, s. 5-9. Stockholm: LO-tryckeriet.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 6.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68.
- Lpf94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lund, Stefan (2006): *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Acta Wexionensia 82.
- Lundahl, Lisbeth (1993): *Skolan, arbetsgivarna och fackföreningsrörelsen – Skola och yrkesutbildning i SAF:s och LO:s medlemsorgan 1945–1990*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen, Pedagogiska rapporter 40.
- Lundahl, Lisbeth (1994): *En gemensam nämnare? SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944–1990*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen, Pedagogiska rapporter 45.
- Lundahl, Lisbeth (1997): *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–1990*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, Lisbeth (1998): Fortfarande den svenska utbildningspolitikens styvbarn? Debatten om den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige under 1990-talet. *TNTEE* 1(1), 39-54.
- Lundahl, Lisbeth (2008): Skilda framtidsvägar – Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning & Demokrati* 17(1), 29–51.
- Lundahl, Lisbeth (2011a): Swedish upper secondary education: Policy and organisational context. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach, red: *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*, s. 13-28. London: Tufnell Press.
- Lundahl, Lisbeth (2011b): Paving the way to the future? Education and young Europeans' paths to work and independence. *European Educational Research Journal* 10(2), 168–179.

- Lundahl, Lisbeth; Erixon Arreman, Inger; Lundström, Ulf & Rönnerberg, Linda (2010): Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education* 45(1), 46–59.
- Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P (1984): Ramfaktorteoriens historia. I Donald Broady & Ulf P. Lundgren, red: *Rätten att tala*. Skeptron 1, s. 69-81. Stockholm: Symposion.
- Manhammar, Magnus (2013): Rätt sätt att tackla SD. Ledare. *Blekinge läns tidning*. [http://www.bltsydostran.se/ledare_sydostran/ratt-satt-att-tackla-sd\(3645838\).gm](http://www.bltsydostran.se/ledare_sydostran/ratt-satt-att-tackla-sd(3645838).gm) [Hämtad 2013-02-22].
- Mannheim, Karl (1940): *Man and Society in an Age of Reconstruction*. London: Routledge.
- Marx, Karl (1973): The material basis of society. I Niel, J. Smelser, red: *Karl Marx on Society and Social Change. With Selections by Friedrich Engels*, s. 3-6. Chicago: University of Chicago press.
- Maton, Karl (2006): On knowledge structures and knower structures. I Rob Moore, Madeleine Arnot, John Beck & Harry Daniels, red: *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein*, s. 44-59. London/New York: Routledge.
- Maton Karl (2011): Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education* 30(1), 43-57.
- Moore, Rob & Muller, Johan (2002): The growth of knowledge and the discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education* (23)4, 183-197.
- Morais, Ana (2002): Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education* (23)4, 559-569.
- Morais, Ana; Neves, Isabel; Davies, Brian & Daniels, Harry, red (2001): *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Morais, Ana & Neves, Isabel (2001): Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning. I Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies, & Harry Daniels, red: *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, s. 185-221. New York: Peter Lang.
- Muller, Johan; Davies, Brian & Morais, Ana, red (2004): *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer.

- Nilsson, Lennart (1981): *Yrkesutbildningen i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 39.
- Norberg, Måns & Sedigh, Per (2010): *Avgifter i kommuner och landsting*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Nordin, Andreas (2012): *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Växjö: Linnaeus University Dissertations 97.
- Norlund, Anita (2009): *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Göteborgs Studies in Educational Sciences 273.
- Norlund, Anita (2011): The interplay between subject recontextualizers: Social reproduction through critical reading. *Journal of Curriculum Studies* 43(5), 659-678.
- Norlund, Anita; Dimenäs, Jörgen; Kolback, Kerstin & Wede, Christer (kommande): En utbildningssociologisk kategoristudie. (Publiceras i *Utbildning & Demokrati*).
- Nylund, Mattias (2010): Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk forskning i Sverige* (15)1, 33-53.
- Nylund, Mattias (2012): The relevance of class in education policy and research. The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry* (3)4, 591-613.
- Nylund, Mattias (work-in-progress): *Ordande principer för innehållets urval och organisering i de gymnasiala yrkesutbildningarna 1971-2011. En analys av tre strukturreformer*. (Opublicerat manus).
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2011): Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige* (16)2, 81-100.
- Olofsson, Jonas (2005): *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Olofsson, Jonas (2010): *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och praktiken*. Umeå: Boréa.
- Oskarsson, Maria; Bengtsson, Mattias & Berglund, Tomas, red (2010): *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. Malmö: Liber AB.

- Poulantzas, Nicos (1977): Skolan som ideologisk statsapparat. I Boel Berner, Staf Callewaert & Hilding Silberbrandt, red: *Skola ideologi och samhälle*, s. 142-151. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Prop 1968/140. *Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet.*
- Prop 1983/84:116. *Om gymnasieskola i utveckling.*
- Prop 1987/88:102. *Om utvecklingen av yrkesutbildningen i gymnasieskolan.*
- Prop 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning.*
- Prop 1990/91:18. *Ansvaret för skolan.*
- Prop 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.*
- Prop 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för att utveckla gymnasieskolan.*
- Prop 2006/07:107. *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet.*
- Prop 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.*
- Prop 2009/10: 89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.*
- Prop 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare.*
- Ring, Jonas & Morgentau, Scarlett (2004): *Intolerans – antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*. Stockholm: Edita Norstedts AB.
- Robertson, Ian (2004): *Metaphor, online technology and recontextualisation in teaching*. Bidrag presenterat vid konferensen: 7th Australian Vocational Education and Training Research Association Conference, Canberra, mars. <http://hdl.voced.edu.au/10707/58519>. [Hämtad 2013-06-30].
- Romhed, Rune (1998): Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I Mikael Alexandersson, red: *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*, s. 89-166. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, rapport 14.
- Rosvall, Per-Åke (2011): Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach, red: *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*, s. 92-111. London: Tufnell Press.
- Rosvall, Per-Åke (2012a): "...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 49.

- Rosvall, Per-Åke (2012b): Yrkesutbildning i förändring? Konsekvenser för undervisningen. I Ingrid Henning Loeb & Helena Korp, red: *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*, s. 57-74. Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, Bo (2005): Sverige – de ideologiska statsapparaternas förlovade land. I Karsten Ronit & Bo Rothstein, red: *Den politiske forvaltning. Historiske spor i nutidens bureaukrati. Festskrift till Tim Knudsen*. Köpenhamn: Systime Förlag.
- Sadovnik, Alan (1995): Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. I Alan R. Sadovnik, red: *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*, s. 3-35. New Jersey: Ablex Publishing.
- Sandell, Anna (2007): *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 31.
- SCB (2006): *Övergång gymnasieskola – högskola. Gymnasieungdomars studieintresse läsåret 2005/2006*. Statistiska meddelanden. UF 36 SM 06 01.
- Sherman, J. Howard; Hunt, Emery K; Nesiba, F. Reynold; O'Hara, A. Phillip & Wiens-Tuers, A. Barbara, red (2008): *Economics: An Introduction to Traditional and Progressive Views*, Seventh Edition. New York: M.E. Sharp inc.
- www.Skolval2010.se: *Slutgiltigt resultat för Skolval 2010*. <http://www.skolval2010.se/slutspurt.php>. [Hämtad 2013-04-29].
- Skolverket (1999a): *Skolföreskrifter 1999:12: Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999b): *Barnomsorg och skola under 1990-talet*. Kalmar: Lennanders tryckeri AB.
- Skolverket (2005): *Skolor som alla andra. Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Rapport 271. www.skolverket.se. [Hämtad 2013-06-16].
- Skolverket (2006): *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Rapport 275. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009a): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009b): *PM - Elever i gymnasieskolor 2008/09*, Skolverket 2009. www.skolverket.se. [Hämtad 2013-04-08].

- Skolverket (2011a): *Examensmål för gymnasieskolans nationella program*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2885/a/19853> [Hämtad 2011-06-16].
- Skolverket (2011b): *Gymnasieskola 2011*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2012): *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a): *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b): *Högskolebehörighet inom alla yrkesprogram*. Nyheter 2013-05-20. www.skolverket.se. [Hämtad 2013-05-22].
- Solomon, Joseph (2000): Bernstein interviewed. I Basil Bernstein, red: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, s. 197-213. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- SOU 1963:42. *1960 års gymnasieutredning 4, Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:50. *Fackskolan: Betänkande angivet av fackskoleutredningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningsberedningen I*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:65. *Skolan: en ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av Utredningen om skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Liber/Allmänna Förlaget.
- SOU 1980:30. *Den sociala selektionen till gymnasieskolan. En forskningsrapport från gymnasieutredningen*. Stockholm: Gotab.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:97. *Undersökningar kring gymnasieskolan. Ett specialbetänkande från gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981: 98. *Studieorganisation och elevströmmar*. Stockholm: Gotab.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning. Del 1*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:3. *En treårig yrkesutbildning. Del 2*. Stockholm: Liber.

- SOU 1989:10. *Två nya treåriga linjer i gymnasieskolan: betänkande från Utredningen om de tvååriga, ej direkt yrkesinriktade linjerna i gymnasieskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1989:113. *Ungdomars kompetens: vägar in i framtidens kunskaps-sambälle*. Betänkande. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1989:114. *Livlina för livslångt lärande: bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning, betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:112. *Yrkeskunnande – En likvärdig sökväg till lärarutbildning mot yrkesämnen. Betänkande av utredningen Utbildning till yrkeslärare*. Stockholm: Edita Sverige AB.
- SOU 2010:19. *Lärling – en bro mellan skola och arbetsliv*. Stockholm: Fritzes.
- Stenberg, Anders (2011): *Utvärdering av Komvux. Slutredovisning*. <http://anslag.rj.se/router.php?function=anslag&lang=se&id=33281>. [Hämtad 2011-11-09].
- Sundberg, Daniel (2005): *Skolreformernas dilemma – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Acta Wexionensia 61.
- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2012): Standards-based curricula in a denationalised conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal* 11(3), 342-356.
- Svensson, Allan (2001): Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(3), 161-172.
- Svensson, Allan (2007): Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(4), 301-323.

- Swahn, Ragnhild (2006): *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology 107.
- Säfström, Carl-Anders (1994): *Makt och mening – Förutsättningar för en innehållsfokuserad forskning*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 53.
- Thand-Ringqvist, Elisabeth, et al (2012): Björklunds förslag öppnar inte dörrarna. *Svenska dagbladet* 2012-04-08. http://www.svd.se/opinion/b-rannpunkt/satt-stopp-for-vinstuttag-i-skolan_8034428.svd. [Hämtad 2013-04-08].
- Therborn, Göran (1980/1999): *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. London: Verso.
- Thång, Per-Olov (kommande): *Yrkespedagogisk forskning i vardande?* Göteborg universitet: Kapitel för publicering i antologi med bidrag från Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik.
- Unemar-Öst, Ingrid (2009): *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. Örebro: Örebro Studies in Education 27.
- Van Dijk, Teun (2004): Principles of critical discourse analysis. I Margareth Wetherell; Stephanie Taylor & Simeon J. Yates, red: *Discourse Theory and Practice: A Reader*, s. 300-317. London: Sage Publications.
- Vedung, Evert (1977): *Det rationella politiska samtalet: hur politiska budskap tolkas, ordnas och prövas*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Vestlin, Lena (2011): På Sverigeturné mot rasismen. *Lärarnas tidning*. <http://www.lararnasnyheter.se/yrke/2011/04/12/pa-sverigeturne-mot-rasismen>. [Hämtad 2013-02-22].
- Wahl, Asbjörn (2007): *Welfare and Social Power*. <http://www.choike.org/2009/eng/informes/5226.html>. [Hämtad 2013-04-12].
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Wahlström, Ninni (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wheelahan, Leesa (2005): *The pedagogic device: The relevance of Bernstein's analysis for VET*. Bidrag presenterat vid konferensen: 13th International Conference on Post-Compulsory Education and Training, Queensland, december. <http://hdl.handle.net/10072/2515> [Hämtad 2013-04-12].

- Wheelahan, Leesa (2006): *A Bernsteinian and realist synthesis to critique instrumental & constructivist theories of knowledge & learning*. Bidrag presenterat vid konferensen: Fourth International Basil Bernstein Symposium, juli. <http://www98.griffith.edu.au/dspace/handle/10072/11703>. [Hämtad 2013-04-12].
- Wheelahan, Leesa (2007a): How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* (28)5, 637–651.
- Wheelahan, Leesa (2007b): *Beyond the contextual: the importance of theoretical knowledge in vocational qualifications and the implications for work*. Bidrag presenterat vid konferensen: Proceedings of the 3rd International Conference, Centre for Research in Lifelong Learning, University of Stirling, juni. <http://repository.unimelb.edu.au/10187/8809> [Hämtad 2013-04-12].
- Wright, Erik Olin (1997): *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Erik Olin (2003): Social class. I George Ritzer, red: *Encyclopedia of Social Theory*, s. 718-725. London: Sage Publications.
- Wright, Erik Olin (2009): Understanding class. Towards an integrated analytical approach. *New Left Review* 60, November-December.
- Young, Michael (2006): Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, s. 104-125. Cape Town: HSRC Press.
- Young, Michael (2008): *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in Sociology of Education*. London: Routledge.
- Young, Michael (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* (45)2, 101-118.
- Young, Michael & Gamble, Jeanne, red (2006a): *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town: HSRC Press.
- Young, Michael & Gamble, Jeanne (2006b): Introduction: Setting a context for debates about the senior secondary curriculum. I Michael Young & Jeanne Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, s. 1-17. Cape Town: HSRC Press.

- Öhrn, Elisabet; Lundahl, Lisbeth & Beach, Dennis, red (2011): *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. London: Tufnell Press.
- Örstadius, Kristoffer (2013): Viktigast för skolresultat: familjebakgrunden. *Dagens nyheter* 2013-03-26. [Hämtad 2013-04-01].
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljö-moraliskt problem*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 61.

Framtidsvägen Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?

MATTIAS NYLUND

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap,
Örebro universitet

Sammanfattning: Den 13 maj 2009 lämnade regeringen över proposition 2008/09: 199 till riksdagen. Propositionen innehåller förslag till de mest omfattande och genomgripande förändringarna av gymnasieskolan sedan 90-talets gymnasiereform. Som underlag för propositionen ligger gymnasieutredningen Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola, vilken fick i uppdrag att föreslå en ny struktur för gymnasieskolan. Propositionen följer på de flesta punkter de förslag som presenterades i utredningen, och det är denna utredning som analyseras i föreliggande artikel. I artikeln riktas intresset mot utredningens förslag avseende den innehållsliga utformningen av de framtida yrkesprogrammen. De teoretiska utgångspunkterna hämtas från läroplansteoretisk forskning, framförallt från Englund (2005) och Carr och Hartnett (1996), där den historiska spänningen mellan skolans sociala-medborgerliga uppdrag och dess ekonomiska-arbetsmarknadsstyrda uppdrag fokuseras. Utredningens förslag till framtida yrkesprogram diskuteras mot bakgrund av vilket framtida samhälle, liksom vilken roll i detta samhälle, eleverna förbereds för. Avslutningsvis diskuteras vilken gymnasieskolans huvudsakliga samhällsliga funktion blir med utredningens förslag.

Think of this situation as something of a road map. Using one key word – markets – sends you onto a highway that is going in one direction and that has exits in some places but not others. If you are on a highway labeled *market*, your general direction is toward a section of the country named *the economy*. You take the exit named *individualism* that goes by way of another road called *consumer choice*. Exits with words such as *unions*, *collective freedom*, *the common good*, *politics*, and similar destinations are to be avoided if they are on the map at all. (Apple 2004b s 65; kursiv i original)

Framtidsvägen, bestämd form singularis. Den senaste gymnasieutredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) har en anspråksfull titel, och anspråksfull är även utredningen i sin helhet då den har

påtagit sig uppdraget att utreda »i stort sett alla frågor i gymnasieskolan» (SOU 2008:27 s 15) för att föreslå en ny struktur för densamma. Med utgångspunkt i Michael Apples metafor ovan är det en intressant fråga vilken typ av »vägkarta» utredningen erbjuder; vilka är nyckelorden och vilka ingångar och utgångar etableras därigenom? En sökning¹ på förekomsten av olika ord gav följande resultat:

Tabell 1. Gymnasieutredningens språkbruk.

| <i>Vägkarta 1</i> | | <i>Vägkarta 2</i> | |
|-------------------|-----|-------------------------|----|
| Individ | 533 | Kollektiv | 13 |
| Kompetens | 203 | Kritiskt tänkande | 0 |
| Avnåmar | 169 | Löntagar | 0 |
| Kvalitet | 153 | Jämlikhet | 2 |
| Marknad | 120 | Demokrati | 1 |
| Resultat | 108 | Rättvis | 7 |
| Företag | 59 | Fackförening | 2 |
| Anställningsbar | 41 | Klass (som socialgrupp) | 1* |
| Effektiv | 39 | Eftertanke/Deliberation | 0 |

* i referenslista

Vissa ord och begrepp är mycket vanligt förekommande, andra betydligt mindre. Gymnasieutredningen är således, för att tala med Apple (2004b), en specifik vägkarta som leder mot vissa specifika mål och utgångar, samtidigt som den leder bort från andra och begrepp är mycket vanligt förekommande, andra betydligt mindre.

DE YRKESFÖRBEREDANDE PROGRAMMEN

Som utredaren själv påpekar är omfattningen av frågor som utredningen behandlar enorm. Den yrkesinriktade utbildningen har dock en speciell tyngd i utredningen, och det är denna som står i fokus i föreliggande artikel; vilken framtidsväg stakas i gymnasieutredningen ut för eleverna vid de framtida yrkesprogrammen?

År 2007 studerade drygt hälften av gymnasieeleverna i Sverige vid de yrkesförberedande programmen (SOU 2008:27). Hur dessa utformas är därmed av stor betydelse för vilken utbildning en stor del av Sveriges framtida medborgare kommer att ha, och är således en central demokratifråga. De yrkesförberedande programmen som demokratifråga blir dock inte endast central genom sitt stora elevantal utan även genom att eleverna på dessa

program främst utgörs av ungdomar med gemensam social bakgrund, eller klasstillhörighet (se t ex Broady & Börjesson 2006).

När ojämlikheter inte faller ut på ett slumpmässigt sätt utan följer relativt systematiska mönster brukar man tala om social stratifikation (Crompton 1998). Sverige är idag ett mycket stratifierat samhälle med stora klasskillnader (Ehrenberg & Ljunggren 2006, Wright 1997). Att klasstillhörighet spelar en avgörande roll vid val av gymnasium (Broady & Börjesson 2006), och generellt är den viktigaste faktorn gällande utbildningsframgång är ett starkt belagt empiriskt faktum (Andersson & Lindblad 2008, Hertzberg 2008).

Då eleverna vid de yrkesförberedande programmen huvudsakligen tillhör en i många avseenden underprivilegerad socialgrupp, eller klass, blir utformningen av dessa program en laddad utbildningspolitisk fråga. Differentieringsfrågan; hur, när och utifrån vad man bör skilja eleverna åt i skolan, har varit den kanske mest centrala frågan för svensk utbildningspolitik (Lundgren 1979). Demokratifrågan, hur skolan skall bidra till fostrandet av jämlika demokratiska medborgare, har också varit mycket central. I skärningspunkten i denna diskussion befinner sig de yrkesförberedande programmen.

Sättet att organisera utbildningen, utbildningens tillgänglighet och yrkesutbildningens ställning påverkar samhällets sociala skiktning. Yrkesutbildningen ligger i gränslandet mellan effektivitet och fördelning. (Olofsson 2005 s 12)

EN LÄROPLANSTEORETISK ANSATS

Läroplansteoretisk forskning problematiserar frågor rörande skolans innehåll (t ex Apple 2004a, Englund 2005). De grundläggande utgångspunkterna för denna problematisering har hämtats från insikter inom framförallt historiematerialism (t ex Marx & Engels 2004), kunskapssociologi (t ex Mannheim 1979) och språkfilosofi (t ex Cherryholmes 1988). Dessa teoribildningar har på olika sätt illustrerat hur frågor rörande kunskap är tätt sammanbundna med frågor rörande makt, förklarar med begrepp som *ideologi*, *världsbild* och *diskurs*.

Vidare problematiseras skolans innehåll i läroplansteoretisk forskning ofta mot bakgrund av att skolan är en politiskt styrd organisation där innehållet i olika utbildningar bestäms mot bakgrund av en kamp mellan olika sociala krafter med skilda uppfattningar om utbildningens syfte; vad kunskap är, vad som är värt att veta och vilka som skall ha rätt till utbildning (Englund 1990). Ett sätt att mot denna bakgrund analysera innehållsfrågor är att rikta intresset mot kunskapers socialisationsinnehåll (Apple 2004a, Englund 1997). I skolan förväntas elever lära sig allt från vad som är att betrakta som sant, rätt, möjligt och hur man kan förstå samhället vi lever i, till att kommunicera, arbeta, lyda auktoriteter och komma i tid.

Skolan betraktas ofta som mycket central av forskare som studerat samhälls- socialisation (t ex Althusser 2008, Durkheim 1979). Då kunskapers socialisationsinnehåll fokuseras, analyseras innehållet i skolundervisningen mot frågan om vilken typ av handlingsdisposition som blir rimlig utifrån det föreslagna innehållet, och frågan om vilka konsekvenser ett visst innehållsligt

urval får framför andra möjliga sätts i centrum. Utifrån en sådan ansats problematiseras innehållet i sig, oavsett hur effektivt elevernas lärande är (Ljunggren 1996, Östman 1995). Det är ur ett sådant perspektiv som den av utredningen föreslagna innehållsliga differentieringen analyseras i denna artikel. Det är således vad som brukar kallas *den ideologiska styrningen* som fokuseras (jfr Lindensjö & Lundgren 2000).

Gymnasieutredningen är genom sitt omfång av förslag till förändring att betrakta som en systemreform (Forsberg 2008). Det blir därför centralt att analysera de övergripande samhällsliga implikationerna av den föreslagna reformeringen. Följaktligen ställs i denna artikel frågor av mer övergripande karaktär i form av följande frågeställningar:

- Vad skall yrkesprogrammen innehålla?
- Hur skall innehållet bestämmas?
- Vilket framtida samhälle och vilken roll i detta samhälle förbereds eleverna för med det föreslagna innehållet?
- Vilken blir gymnasieskolans huvudsakliga samhällsliga funktion med utredningens förslag?

Skolan som institution, gymnasieskolan inkluderad, befinner sig i ett spänningsfält mellan en rad olika uppdrag (Forsberg 2008). En specifik spänning som identifierats och fokuserats av flera forskare är spänningen mellan skolans sociala-medborgerliga uppdrag och dess ekonomiska-arbetsmarknadsstyrda uppdrag. Två centrala bidrag i denna teoretiska diskussion är Carr och Hartnett (1996) och Englund (2005), vilka utgör den huvudsakliga teoretiska grund mot vilken gymnasieutredningen här ska analyseras.

Artikeln utgörs av tre delar. Inledningsvis förs en diskussion om hur utbildningsreformer kan förstås och analyseras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv. I artikelns andra del presenteras och analyseras det av utredningen föreslagna innehållet och i den tredje och avslutande delen diskuteras utredningens förslag mot bakgrund av dess samhällsliga implikationer.

UTBILDNINGSPOLITIK, KONCEPTIONER OCH SKOLANS OLIKA FUNKTIONER

Ett problem inom modern utbildningspolitik och utbildningspolitisk forskning är att reformer i allt mindre utsträckning diskuteras mot bakgrund av deras sociala och politiska implikationer (Carr & Hartnett 1996). Detta är problematiskt då frågor som rör utbildningens reformering är oupplösligen sammanbundna med just politiska och sociala frågor; vad som bedöms utgöra en god utbildning vilar på uppfattningar om vad som utgör ett gott samhälle. Olika utbildningsreformer siktar ju på att skapa olika framtida samhällen. Tendensen att bortse från utbildningens politiska dimensioner har skapat problem och paradoxer i såväl debatter och forskning om, som i implementeringen av, utbildningspolitik, vilket:

reveals a basic contradiction in modern democratic society – a contradiction between the obvious need for members of a democracy publicly to debate the social and political principles underlying its

educational policies and the obvious failure of these policies to address questions about the kind of education which genuine participation in such a public debate requires. (Carr & Hartnett 1996 s 5)

Det finns, menar jag, idag ett behov av att inom utbildningspolitisk forskning lyfta fram utbildningens sociala och politiska dimensioner. En ansats att inta för att åstadkomma detta är att undersöka vilka perspektiv på utbildning som reformer företräder och att analysera vilket samhälle och vilka samhällsförhållanden som utbildningsreformer syftar till att producera och reproducera. Centrala frågor att resa blir ur ett sådant perspektiv vilka utgångspunkter och värden en reform bygger på, vilkas intressen den bejakar och vilket perspektiv på samhället som legitimeras i reformen. I en diskussion av Walter Feinbergs teorier om reproduktion ställer Carr och Hartnett (1996) upp två grundläggande konceptioner inom vilka utbildningen ges olika huvudsakliga samhälls- eller funktioner; *allmänutbildning* och *yrkesutbildning* (Tabell 2 nedan).

Tabell 2. Två konceptioner av utbildning.²

| | <i>Vocational education</i> | <i>General education</i> |
|--|---|---|
| <i>Political orientation</i> | Technocratic | Democratic |
| <i>Main reproductive function of education</i> | Economic regeneration | Public participation |
| <i>Political and social values</i> | Meritocratic | Egalitarian |
| <i>Guiding educational metaphors</i> | Relevance, enterprise | Participation, collaboration |
| <i>School organization</i> | Managerial | Democratic |
| <i>Curriculum organization</i> | Differentiation of subjects. Grouping on basis of vocational needs. Weak division between classroom and world of work | Differentiation of subject matter around common activities. Weak division between classroom and community |
| <i>Curriculum knowledge</i> | Technical knowledge and practical skills | Critical knowledge, cultural awareness and social understanding |

I den konception som benämns *General education* (allmänutbildning) ligger en politisk målsättning till grund för skolans huvudsakliga funktion i samhället. Detta kontrasteras mot den konception som benämns *Vocational education* (yrkesutbildning), vilken istället har en ekonomisk målsättning för skolans huvudsakliga funktion i samhället. I allmänutbildningen kopplas utbildningsfrågorna intimt samman med demokratifrågor genom att framhålla

demokratins behov av utbildade, kritiska, socialt intelligenta och allmänbildade medborgare.

I yrkesutbildningen föreligger den intima kopplingen istället mellan utbildningen och arbetsmarknaden. Dessa olika perspektiv påverkar i sin tur vilka ämnen som betraktas som särskilt centrala. När det gäller allmänutbildningen blir ämnen som förbereder eleverna för ett kritiskt och aktivt liv som samhällsmedborgare centrala, främst samhällsorienterande ämnen. Beträffande yrkesutbildningen värderas istället ämnen mot bakgrunden av deras arbetsmarknadsvärde.

Medan utbildningens själva syfte i yrkesutbildningen är en reproduktion eller effektivisering av befintliga förhållanden, har utbildning när det gäller allmänutbildningen ett uttalat jämlikhetssyftande, och därmed samhällsförändrande mål. Dessa konceptioner skall inte uppfattas essentialistiskt, utan som olika perspektiv på utbildning vilka tar sig olika konkreta uttryck beroende på historiska och sociala omständigheter. Det bör också understrykas att båda konceptionerna förhåller sig till såväl arbetsliv som demokratifostran, men med dramatiskt olika innebörder beroende på vilken konception som är överordnad. Detta exemplifieras av hur olika ämnen värderas inom yrkesutbildningen:

Curriculum knowledge is thus evaluated on the basis of its instrumental utility and particular emphasis is given to the practical application of knowledge and the acquisition of marketable skills. For this reason, vocationally relevant subjects are given pride of place and other subjects – such as literature, art and history – are organized and taught in ways which maximize their market value. Subjects which may promote the critical evaluation of contemporary society – such as social studies – tend to be marginalized and pupils are taught about ›the world of work‹ in ways which ensure that critical questions about the norms and values infecting this ›world‹ are not seriously addressed. (Carr & Hartnett 1996 s 24)

UTBILDNINGSKONCEPTIONER I SVENSK UTBILDNINGSHISTORIA

Englund (2005) tar denna spänning mellan skolans olika möjliga funktioner som utgångspunkt och menar att den har sin grund i samhällsformen; den kapitalistiska demokratin. I ett kapitalistiskt samhälle är resurserna och kontrollen över dessa ojämnt fördelade, vilket leder till olika sociala grupper med olika behov och föreställningar om till exempel politik och utbildning. Med det demokratiska genombrottet (1918–1921) blev staten en arena för en politisk-ideologisk kamp gällande vad staten bör göra och hur till exempel skolan och utbildningssystemet skall utformas.

Detta ledde till att samhällseliga motsättningar byggdes in i staten, motsättningar grundade i den nya samhällsformens motstridiga krav och sociala krafter. För skolans vidkommande tar detta sig uttryck genom att skolan skall fostra en kompetent och lydig arbetskraft i ett kapitalistiskt samhälle med

ojämlika ägandeförhållanden samtidigt som skolan skall fostra allmänbildade kritiska medborgare som skall delta i den formella demokratin.

Detta förhållande kan beskrivas som att skolan i en kapitalistisk demokrati befinner sig i ett spänningsfält mellan social integration och social förändring. Skolans socialt integrerande funktion innebär reproduktionen av rådande samhällsförhållanden, vilket med kapitalistiska ägandeförhållanden innebär en reproduktion av ett stratifierat, ojämlikt samhälle. Skolans socialt förändrande funktion är att genom utbildning möjliggöra ett mer omfattande medborgarstyre, framförallt avseende de underordnade grupperna i samhället:

Utbildning för social integration står för arbetarklassens och andra underordnade gruppers anpassning till ett rådande ekonomiskt och politiskt system. *Utbildning för förändring* innebär en förstärkning av dessa gruppers position i samhället. (Englund 2005 s 24; kursiv i original)

Skolan i en kapitalistisk demokrati har således »dubbla uppdrag», och beroende på hur dessa uppdrag förstås och vilket av dessa uppdrag som dominerar, får utbildningen olika huvudsakliga samhällsliga funktioner. I vilken utsträckning skolans utformning och innehåll syftar till social integration och social förändring blev med det demokratiska genombrottet inte givet, utan bestäms i stor utsträckning i en politisk kamp mellan olika sociala krafter i ett givet samhälle. Sedan det demokratiska genombrottet kan skolans innehåll och utformning således i stor utsträckning förstås som konsekvensen av en kamp mellan olika sociala krafter vilka företräder olika uppfattningar, eller konceptioner, om vad skolans uppgifter och innehåll bör vara.

Som exempel på sociala krafter som under en och samma period företrätt olika konceptioner av utbildning kan LO:s och SAF:s utbildningspolitiska kamp under 70-talet anföras. SAF ställde krav på baskunskaper, basfärdigheter, fostran till goda arbetsvanor, kursrelaterade betyg, mer konkurrens inom och mellan skolor, mer marknadsstyrning, mer valfrihet och större utrymme för friskolor (Lundahl 1997). LO pläderade i kontrast för en betygsfri skola, för utbildningens roll i att utjämna klasskillnader, för att fostra den demokratiska och aktive medborgaren och för att på sikt upplösa den tudelning som förelåg mellan teoretisk och yrkesinriktad utbildning (Lundahl 1997).

Under efterkrigstiden har olika konceptioner³ dominerat inom utbildningssystemet. En schematisk sammanfattning av de två under efterkrigstiden mest centrala konceptionernas⁴ inramning av utbildningen skulle kunna se ut enligt Tabell 3 nedan:

Tabell 3. Två utbildningskonceptioner under svensk efterkrigstid.

| | <i>Vetenskapligt rationell</i> | <i>Demokratisk</i> |
|-----------------------------|--|---|
| <i>Huvudmål</i> | Skapa kompetent arbetskraft | Förberedelse för demokratiskt deltagande |
| <i>Arbetsliv</i> | Rationell arbetsdelning efter kompetens | Förberedelse för löntagarinflytande i arbetslivet |
| <i>Ideologi</i> | Ekonomisk tillväxt, »värderingsfri» | Demokrati (deliberativ, participation, etc.) |
| <i>Samhällssyn</i> | Harmonisk, inga konflikter, marknaden styr | Konflikter om fördelning, rättigheter – behov |
| <i>Syn på eleven</i> | Arbetskraftsresurs | Demokratiskt deltagande medborgare |
| <i>Kunskapssyn</i> | Essentialism, objektiv kunskap | Pluralistiskt kunskapsbegrepp |
| <i>Högstatusämnen</i> | Matematik, språk, naturvetenskap | Samhällsorienterande ämnen |
| <i>Styrning</i> | Vetenskaplig expertis | Medborgarinflytande |
| <i>Demokratiuppfattning</i> | Funktionalistisk, eliter växlar | Normativ |
| <i>Jämlikhet</i> | Formellt lika tillgänglighet | Resultatjämlighet |

Beroende på vilken typ av konception som dominerar inom utbildningssystemet läggs olika tonvikt vid skolans socialt integrerande respektive förändrande funktioner, och därmed ges skolan genom olika konceptioner olika huvudsakliga samhälleliga funktioner:

The central principles of each conception concern the perspective in which education is placed (its societal function) and the type of society for which it prepares individual citizens, and hence the view of knowledge underlying education and whether – and if so, how – education is differentiated: »Education can only be understood when we know for what kind of society and for what social position the children are being educated.» (Mannheim 1940 p 271). (Englund 1989 s 37)

Centralt är att olika konceptioner ger radikalt olika villkor för utbildningens utformning och innehåll, vilket i sin tur villkorar olika sociala gruppers förutsättningar som framtida samhällsmedborgare. Genom att analysera den utbildning som erbjuds de elevgrupper som genom utbildningen främst förbereds för underordnade och manuella positioner i den sociala arbetsdelningen, kan man bedöma utbildningens huvudsakliga samhälleliga funktion (Englund 2005). De elevgrupper som främst förbereds för underordnade och manuella

positioner i den sociala arbetsdelningen är de som studerar vid de yrkesförberedande programmen. Genom att studera innehållet i de framtida yrkesprogrammen, till exempel i form av vad som betraktas som högstatusämnen, huvudmålen för utbildningen, synen på eleven och hur innehållet skall bestämmas kan konturerna till en dominerande konception tecknas. Genom att diskutera reformer mot olika konceptioner kan reformers bakomliggande utgångspunkter, samt framåtsyftande ambitioner, synliggöras. Då den faktiskt förda politiken alltid är en kompromissprodukt, och en konception sällan framträder i ren form, blir balansen mellan olika konceptioner och skolans olika funktioner central att diskutera.

Frågan är då vilken typ av konception som ligger till grund för gymnasieutredningen och hur utredningen förhåller sig i spänningen mellan skolans »dubbla uppdrag». Innan denna fråga behandlas görs nedan en översiktlig sammanfattning av de mest centrala förändringarna avseende den innehållsliga utformningen och bestämningen på de framtida yrkesprogrammen.

UTREDNINGENS FÖRSLAG FÖR YRKESPROGRAMMEN I KORTHET

Vad skall yrkesprogrammen innehålla?

I utredningen föreslås att flera centrala styrdokument förändras med avseende på såväl innehåll som verkan. De nuvarande programmålen skall ersättas av examensmål, vilket bland annat innebär att målet om en förberedelse för vidarestudier tas bort, samtidigt som programmålen görs mindre generella och preciseras närmare programmets yrkesutgång. Istället för dagens infärgning av kärnämnen föreslår utredningen en ny struktur för innehållet, där kärnämnen ersätts av så kallade gymnasiegemensamma ämnen.

De gymnasiegemensamma ämnena skall kunna variera i såväl omfattning som innehåll mellan de olika programmen och ges mindre utrymme än de före detta kärnämnen på yrkesprogrammen (från 750 till 600 poäng), vilket innebär att yrkesprogrammen inte längre ger högskolebehörighet. Svenskämnet minskar från 200 till 100 poäng⁵, samhällskunskap minskar från 100 till 50 poäng, estetisk verksamhet (50 poäng) tas bort och en 50 poängskurs i historia införs.

Det individuella valet skall styras mot en programfördjupning och mot branschernas kompetensbehov genom att de valbara kurserna avskaffas och istället blir programfördjupande. Det individuella valet föreslås även minska från dagens 300 till 200 poäng. Dagens kursplaner skall ersättas av ämnesplaner i vilka bland annat ett centralt innehåll skall specificeras, till skillnad från dagens målstyrda kursplaner.

Hur skall innehållet bestämmas?

Dessa nya och förändrade styrdokument skall kopplas till arbetslivet, både genom utformning, utvärdering och utveckling. För att arbetslivet skall kunna spela denna aktiva roll när det gäller den innehållsliga styrningen föreslår utredningen att det upprättas en institutionell samverkan mellan yrkesutbild-

ning och avnämare. För yrkesprogrammets vidkommande handlar det om upprättandet av tre olika råd på tre olika nivåer. På nationell nivå upprättas »Det nationella rådet för utbildning», som skall spela en mycket central roll i den innehållsliga styrningen av de framtida yrkesprogrammen. Rådets ledamöter hämtas från olika arbetsgivare och andra representanter, till exempel fackföreningar, som ges en underordnad position genom att inte ges beslutanderätt utan endast närvaro- och yttranderätt.

Utöver det nationella rådet upprättas nationella programråd och lokala programråd, vilka skall ha en mer operativ roll. Detta innebär till exempel att de skall rapportera till Skolverket hur kompetensförsörjningen fungerar regionalt och lokalt avseende antalet elever vid de nationella programmen i relation till arbetslivets behov, de skall delta i utvecklingsarbete av styrdokument, de skall kontrollera kvalitetskrav och utformningen av examensuppgifter. Då programmålen skall ersättas av examensmål, och avnämarna med utredningens förslag får ett avgörande inflytande över examensmålen, ges arbetsgivarna avgörande inflytande över yrkesprogrammets övergripande syften.

Arbetsgivarna ges även ett avgörande inflytande över innehållet genom upprättandet av nya procedurer för hur nya kurser skapas, samt i att spela en aktiv roll i att definiera vilka kurser och kurspaket som skall karaktäriseras som programfördjupande på respektive program. Arbetsgivarna blir med dessa förslag en mycket aktiv och inflytelserik aktör då yrkesprogrammets innehåll skall bestämmas. För att vara förenlig med detta ökande inflytande från arbetsgivarna föreslår utredaren att läroplanen bör ses över:

Utifrån att jag betonar avnämaringflytandet så starkt i mina förslag finner jag det rimligt att läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) kan behöva ses över. Det kan handla om att se över hur generella perspektiv hanteras och hur kunskap beskrivs så att läroplanen fungerar för en gymnasieskola där avnämarna spelar en större roll än i dag. (SOU 2008:27 s 262 f)

UTREDNINGENS RELATION TILL OLIKA UTBILDNINGSKONCEPTIONER

I en analys av utredningens förslag utifrån de olika konceptioner som diskuterats ovan kan följande konstateras: I balansen mellan utbildningens sociala och ekonomiska funktioner ges de sociala funktionerna en mycket underordnad plats. Det dominerande målet för yrkesprogrammen är att skapa anställningsbara, färdigutbildade yrkesarbetare; en utifrån arbetsgivares behov kompetent arbetskraft. De ledsagande metaforerna (genomströmning, effektivitet, anställningsbarhet, etc) hämtas ur en specifik form av ekonomisk teori snarare än till exempel ur pedagogisk teoribildning, och förslag rörande utbildning för demokratiskt medborgarskap är i princip frånvarande.

Utredningen präglas således av en politisk orientering av teknologisk och inte demokratisk karaktär. Detta genomsyrar även synen på eleven som i balansen mellan att bli betraktad som en demokratiskt deltagande medborgare och en arbetskraftsresurs, i princip uteslutande betraktas som det senare.

Det är den ekonomiska reproduktionen, inte den medborgerliga eller demokratiska, som står i centrum.

Att den ekonomiska reproduktionen dominerar över den demokratiska präglar också utredningens värdering av olika ämnen och hur deras innehåll skall bestämmas, vilket i mycket hög utsträckning skall styras av en differentiering av ämnen mot bakgrund av planerad yrkesutgång och arbetsmarknadens behov. Innehållet i yrkesutbildningarna värderas i mycket stor utsträckning mot bakgrunden av deras instrumentella värde, det vill säga den praktiska omsättningen av kunskaper, och att dessa blir sådana som arbetsgivarna efterfrågar.

Denna utgångspunkt ligger också till grund för att yrkesprogrammen tydligare skall styras mot en specifik yrkesutgång på bekostnad av allmänbildningen, genom bland annat att man ersätter kärnämnen med gymnasiegemensamma ämnen. De ämnen som i utredningen tydligast framhävs och ges hög status är framförallt karaktärsämnen och examensuppgiften. De ämnen som ges en mer undanskymd plats och låg status är framförallt estetisk verksamhet, samhällskunskap och svenska. Det är en betoning av tekniska kunskaper och praktiska färdigheter, inte kritiska kunskaper och en pluralistisk kunskapssyn, som präglar utredningen. Utredningen har en utpräglat dualistisk syn på teori och praktik, där »[g]ymnasieutbildning leder till ett yrkesliv eller högre studier och det skall prägla utbildningen från första dagen». (SOU 2008:27 s 23)

Tabell 4. Utredningens syn på hög- och lågstatusämnen.

| <i>Högstatusämnen</i> | <i>Lågstatusämnen</i> |
|--|---|
| Karaktärsämnen | Estetisk verksamhet |
| Examensuppgift | Samhällskunskap |
| | Svenska |
| »Praktiska färdigheter»; Tillämpningsbara kunskaper | »Akademiska färdigheter»; Teoretiska kunskaper |
| »Färdigutbildning»; Specifik fördjupning | »Allmänbildning»; Bredd i kunskaper |

När det gäller synen på relationen mellan skola och samhälle är det ett närmande mellan dessa i linje med »Vocational education», det vill säga att det är en svagare åtskillnad mellan arbetslivet och den skolförlagda utbildningen som föreslås. Skolan skall förbereda för en positiv inställning till företagande, arbetssätt som efterliknar de som finns ute på företagen och en rationell arbetsdelning efter kompetens. Ambitionen att förbereda elever för en löntagarroll med inflytande över sitt arbete och över produktionen, är frånvarande.

Vidare präglas utredningen av en konfliktfri syn på samhället, det finns inga sociala grupper med olika intressen eller behov som skapar konflikt. Denna samhällssyn ligger i sin tur till grund för en meritokratisk ansats till elever och deras utbildningsval. Därmed blir utbildningens jämlikhetsyttande funktioner så som de uttryckts i »General education» och i den demokratiska konceptionen inte aktuella, då dessa bygger på existensen av strukturella ojämlikheter och fördelningskonflikter i samhället. Ambitioner om resultatjämlighet saknas således.

När det gäller innehållets styrning kritiseras såväl konkurrensen mellan skolor som elevens och professionellas inflytande mot bakgrund av avnämarnas behov, vilken utgör det avgjort viktigaste syftet varemot innehållets nytta och lämplighet bedöms. Utredningen lyfter fram vad som närmast kan betraktas som en motsättning mellan elevernas och arbetsgivarnas behov och inflytande över innehållet. Elevernas inflytande över den innehållsliga bestämningen görs så litet som möjligt samtidigt som det underordnas bestämningen som görs från arbetsgivarhall. Det är i stort mot samma bakgrund som de professionellas bestämning av innehållet kritiserats och underordnas; detta tillgodoser inte i tillräcklig utsträckning arbetsgivarnas efterfrågade kompetenser.

För att komma till rätta med den innehållsliga styrningen knyts arbetsgivarnas kompetensbehov intimt samman med yrkesprogrammets utformning genom upprättandet av flera olika råd med stort inflytande. Denna styrning kan närmast liknas vid vad som inom »New public management»-teori brukar kallas för »just-in-time», det vill säga att alltid möta efterfrågan precis där den befinner sig (jfr Nyström 2000).

Vad som betraktas som problem bestäms mot bakgrunden av vissa utgångspunkter och beroende på vilken konception som dominerar framträder därigenom olika problem. Vad som i utredningen exempelvis betraktas som otydligt, effektivt och kvalitativt, bestäms mot en specifik bild av vad som är utbildningens syfte: att skapa anställningsbara, färdigutbildade yrkeselever utifrån arbetsgivares behov, samt att öka genomströmningen. Utbildningshistoriskt och utbildningsfilosofiskt ligger detta resonemang i linje med »Vocational education» och en vetenskapligt rationell konception av skolan och mycket långt från utbildningens syfte utifrån »General education» och en demokratisk konception.

Det är således utifrån specifika grunder gymnasieskolan och de yrkesförberedande programmen betraktas och behandlas i utredningen. Balansen mellan olika utbildningskonceptioner lutar starkt mot »Vocational education» och en vetenskapligt rationell konception och de perspektiv på utbildning som står att finna i »General education» och den demokratiska konceptionen är i princip frånvarande.

Förändringarna för den innehållsliga differentieringen är av den karaktär och magnitud att det är rimligt att tala om ett systemskifte för den innehållsliga utformningen och styrningen av gymnasial yrkesutbildning. Vad innebär detta för vilket framtida samhälle och vilken roll i detta samhälle som eleverna vid yrkesprogrammen förbereds för?

VILKEN MEDBORGARROLL FÖRBEREDS ELEVERNA FÖR?

Om alla dagar skulle se likadana ut, och det givna antalet poäng skulle uppnås, skulle ett schema över en dag på de framtida yrkesprogrammen generellt se ut enligt följande⁶ (där ämnespoängen räknats om till tid)⁷:

Tabell 5. En »medeldag» på yrkesprogrammen.

| <i>Ämne</i> | <i>Tid i minuter</i> | <i>Procentuell del av utbildning</i> |
|--------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| Samhällskunskap | 4,8 | 2 |
| Naturkunskap | 4,8 | 2 |
| Religionskunskap | 4,8 | 2 |
| Historia | 4,8 | 2 |
| Idrott och Hälsa | 9,6 | 4 |
| Svenska/ som andra språk | 9,6 | 4 |
| Matematik | 9,6 | 4 |
| Engelska | 9,6 | 4 |
| Examensuppgift | 9,6 | 4 |
| Individuellt val | 19,2 | 8 |
| Karaktärsämne | 153,6 | 64 |
| <i>Total</i> | <i>4 tim.</i> | <i>100</i> |

Vad man kan konstatera är att de före detta kärnämnen ges en mycket undanskymd plats. Som utredaren skriver har gymnasieskolan enligt såväl läroplan som skollag i uppgift att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utredaren lyfter särskilt fram ämnena historia, religion och samhällskunskap som förberedande för ett liv som aktiv samhällsmedborgare. Ämnet naturkunskap skrivs också fram som centralt för detta syfte. Dessa ämnen ges dock den minst framträdande rollen av alla ämnen på yrkesprogrammen; minimala 50 poäng vardera. Detta trots att utredaren själv beskriver dessa korta kurser som potentiellt problematiska:

Korta kurser har i flera sammanhang kritiserats därför att de orsakar fragmentisering och stress för eleverna. I en kort kurs riskerar också

kunskapskontrollen att ta överhand eftersom läraren behöver skaffa sig en bild av elevens kunskaper under en kort tid. (SOU 2008:27 s 260)

När det gäller ämnens olika roller som förberedande för ett liv som aktiv samhällsmedborgare bör det även tas i beaktande att de gymnasiegemensamma ämnena skall ändra karaktär jämfört med tidigare kärnämnen, vilket innebär att de nuvarande kärnämnen inte bara ges mindre plats än tidigare utan smalnas även av till sin karaktär mot yrkesutgången. I beaktande bör även tas att det individuella valet, utöver att minska från 300 till 200 poäng, skall styras mot en programfördjupning och mot branschernas kompetensbehov.

Med utredningens förslag till nya styrdokument och ändrade mål blir vidare varken individuellt val (det näst största »ämnet») eller examensarbetet (delar tredjeplatsen med några andra ämnen) inriktade mot en förberedelse för ett liv som aktiv samhällsmedborgare, utan programfördjupande. Det före detta kärnämnet estetisk verksamhet tas bort från den obligatoriska timplanen och ersätts av programfördjupande kurser. Att estetiska och kulturella inslag skulle genomsyra yrkesprogrammen utan att ges tid i timplanen med de förändringar utredningen föreslår är inte troligt. En rimligare tolkning är att de estetiska målen i läroplanen inte betraktas som relevanta för eleverna på de framtida yrkesprogrammen.

Det är svårt att dra någon annan slutsats från utredningens förslag än att yrkesprogrammen inte har som syfte att förbereda eleverna för ett liv som aktiva kritiska och demokratiska medborgare. Utredningens förslag handlar istället i princip endast om att göra eleverna vid yrkesprogrammen anställningsbara; att socialiseras till lönearbete, utrustad med de kompetenser som arbetsgivarna efterfrågar.

En innehållslig jämförelse: olika program, olika medborgarroller?

Ett sätt att perspektivera den innehållsliga utformningen av yrkesprogrammen är att jämföra dessa med de högskoleförberedande programmen. Vid en jämförelse av olika ämnens utsträckning framträder vissa centrala skillnader; den mest uppenbara är att yrkesprogrammen domineras av karaktärsämnen medan de högskoleförberedande programmen domineras av de gymnasiegemensamma ämnena. Dock, även om en sådan jämförelse visar på centrala skillnader i innehållslig utformning ger den en alldeles för förenklad, i viss utsträckning till och med missvisande, bild.

I teorin kan både gymnasiegemensamma ämnen och karaktärsämnen fyllas med dramatiskt olika innehåll och har därmed ingen på förhand given funktion. Den avgörande frågan när väl en kartläggning av ämnesfördelningen likt ovan är gjord, är vad dessa ämnen skall fyllas med för innehåll; hur innehållet skall bestämmas. I detta avseende skiljer sig de framtida yrkesprogrammen från de framtida högskoleförberedande på flera avgörande sätt. En avgörande skillnad är att det är olika avnämare som skall spela en central roll i bestämmandet av innehållet för de olika programmen; i huvudsak arbetsgivare för yrkesprogrammen och högskolor för de högskoleförberedande.

Man kan på goda grunder anta att dessa olika aktörer företräder delvis olika konceptioner med olika perspektiv avseende exempelvis kunskapssyn och vikten av kritiskt tänkande. Själva jämförelsen av karaktärsämnen blir således missvisande av framförallt två skäl. För det första för att karaktärsämnen på de högskoleförberedande programmen är av en annan karaktär; till exempel är samhällskunskapsämnet ett karaktärsämne på vissa högskoleförberedande program, medan karaktärsämnena på yrkesprogrammen är mer yrkesorienterade. För det andra för att karaktärsämnen på yrkesprogram som styrs av arbetsgivare med stor sannolikhet i huvudsak får en yrkesspecifik karaktär (att kunna montera, måla, etc), i jämförelse med högskoleförberedande program (literacy, kritiskt tänkande, etc; jfr Bergström & Wahlström 2008). Då karaktärsämnena skall utformas i mycket nära samråd med arbetsgivarna talar erfarenheten för att ett mer kritiskt medborgarförberedande innehåll kommer ges betydligt lägre prioritet än det som har en mer direkt nytta ur ett arbetsgivarperspektiv (jfr Lundahl 1993, 1994, 1997).

Genom de nya styrdokumenterna och dessas föreslagna innehåll skapas yrkesprogram och högskoleförberedande program som bygger på dramatiskt olika uttolkningar av läroplanen; de läser olika ämnen, innehållet varierar i de gemensamma ämnena och de skall styras av olika avnämare med olika konceptioner av utbildningens syfte och mål. Ungefär hälften av eleverna studerar idag vid respektive programinriktning. En kritisk fråga är om inte dessa dramatiskt olika innehåll förbereder olika elevgrupper för helt olika roller som framtida samhällsmedborgare. Hjort-Liedman & Liedman (2008 s 125) ställer sig undrande inför denna av gymnasieutredningen föreslagna utformning:

[D]et är svårt att förstå att eleverna i de yrkesförberedande programmen behöver förbereda sig så mycket mindre för sitt kommande samhällsliv än kamraterna som siktar vidare mot högskolestudier. Argumentet att en del av de senare kommer att läsa historia, religions- eller samhällsvetenskap vid universitet håller inte. Varför skall blivande läkare och civilingenjörer förbereda sig mer för sin framtid som goda medborgare än massageterapeuter?

GYMNASIESKOLANS HUVUDSAKLIGA SAMHÄLLELIGA FUNKTION

Vad som bedöms utgöra en god utbildning vilar på uppfattningar om vad som utgör ett gott samhälle. Gymnasieutbildningen ges i utredningen främst funktionen att reproducera befintliga samhällsförhållanden, möjligen mer effektivt. En klassisk kritik mot skolan är att den bidrar till att upprätthålla rådande ojämlika samhällsförhållanden, till exempel i form av uppdelning mellan manuellt och intellektuellt arbete; vissa sociala grupper förbereds för att styra samhället, andra förbereds för arbete och underordning (Baudelot & Establet 1977, Bourdieu & Passeron 1977, Poulantzas 1977). I dessa termer befäster utredningens förslag en stark dikotomi och arbetsdelning mellan intellektuellt och manuellt arbete. Olika elevgrupper skall förberedas för olika framtida roller i såväl samhället som den sociala arbetsdelningen.

Arbetsgivarna, vilka som social kraft historiskt varit allierade med den politiska högern och en aktiv motkraft till arbetarrörelsen, ges med utredningens förslag mycket stort inflytande över yrkesprogrammets innehåll. Ur en rad perspektiv kan detta betraktas som problematiskt. Att arbetsgivarna som social kraft är en ideologisk sådan som representerar ett specifikt samhällsintresse skilt från löntagarna är, som Lundahl (1997 s 35) uttrycker det, »täm- ligen oomtvistligt».

Vidare är arbetsgivare till skillnad från politiker inte folkvalda. Arbetsgi- varna är vidare inte representativa för folkflertalet; de utgör en minoritet av medborgarna och med osedvanligt mycket pengar och makt. Representations- problematiken blir speciellt problematisk för LO-kollektivet som traditionellt har en helt annan ideologi än arbetsgivarna (jfr Lundahl 1997). Problema- tiken växer ytterligare då det i huvudsak är LO-kollektivets ungdomar, och väldigt få av Svenskt Näringslivs ungdomar, som studerar vid de yrkesförbere- dande programmen.

En karaktärisering av utredningen är att den genom att knyts så nära arbetsmarknadens behov närmast försöker utforma en just-in-time-organis- ring av yrkesprogrammen. Med denna utformning ges yrkesprogrammen sitt innehåll av arbetsgivarnas skiftande behov, vilket snarare innebär en affärs- mässig planering (av arbetsgivare) än en politisk planering (av folkvalda). Gymnasial yrkesutbildning blir mer av en näringspolitisk än en utbildningspo- litisk fråga. Med en stark sådan organisation blir skolans utrymme som proaktiv förändrande kraft, till exempel i att ha en utjämnande effekt mellan olika sociala klasser eller i att skapa förutsättningar för breda och kritiska diskussioner om hur det framtida samhället bör se ut, litet. Istället antar sko- lan mer karaktären av en instrumentell institution vars huvuduppgift är att reproducera »rätt», färdigutbildad, arbetskraft.

Genom att de gymnasiegemensamma ämnena ges färre poäng än de före detta kärnämnen, ger yrkesprogrammen inte längre högskolebehörighet. De elever på yrkesprogrammen som önskar läsa in en högskolebehörighet skall dock garanteras denna valmöjlighet genom att relevanta kurser erbjuds som individuellt val. Obligatoriet i svenska för elever på yrkesprogram sänks dock till 100 poäng samtidigt som högskolebehörighetskravet i svenska höjs till 300. Vidare krävs det ytterligare 100 poäng i engelska för att eleverna vid yrkesprogrammen skall uppnå högskolebehörighet.

Då utredningen parallellt med dessa förslag föreslår att det individuella valet minskar från 300 till 200 poäng innebär det att många elever vid de framtida yrkesprogrammen inte ens erhåller högskolebehörighet om de väljer att ute- slutande läsa högskoleförberedande kurser inom ramen för sitt individuella val, utan även måste läsa ett utökad program.⁸ Med stor sannolikhet kommer med utredningens förslag andelen elever från yrkesinriktade gymnasieutbild- ningar vid högskola och universitet att minska.

Med utredningens förslag kommer med andra ord förmodligen snedrekryte- ringen till högre utbildning att öka, vilket får en begränsande inverkan på den sociala mobiliteten. En utbildning som försvagar den sociala mobiliteten är en utbildning som reproducerar, eller till och med förstärker, rådande ojämlika förhållanden mellan sociala klasser. Att likt utredningen föreslår tidigarelägga

differentieringen av ungdomar innebär vidare att klassbakgrundens effekt på utbildningsval kommer att slå igenom mer än den redan gör i dagsläget (Hertzberg 2008).

I olika konceptioner av utbildning ges skolan olika huvudsakliga samhällseliga funktioner och kan sägas inta olika positioner i spänningsfältet mellan social integration och social förändring. Yrkesprogrammets socialt förändrande kapacitet, till exempel i att ge utrymme för kritiskt tänkande, socialiseras till aktiva, kritiska allmänbildade medborgare, att ge utrymme för kollektiv handling, etcetera, närmast försvinner under funktionen att socialisera till (manuellt) lönearbete i utredningen.

Gymnasieutredningens inramning av de framtida yrkesprogrammets innehåll innebär, för att tala med Englund (2005 s 24), snarare »arbetarklassens och andra underordnade gruppers anpassning till ett rådande ekonomiskt och politiskt system» än »en förstärkning av dessa gruppers position i samhället». I den historiska spänningen mellan skolans socialt integrerande och socialt förändrande funktioner ges yrkesprogrammen i utredningen således i stort funktionen av en social integration av en stor mängd ungdomar med arbetarklassbakgrund i ett redan på förhand (mycket ojämnt) givet samhälle, det vill säga gymnasieskolan ges i stort funktionen av att socialisera dessa ungdomar till att acceptera och inta underordnade positioner i såväl arbetsdelningen som i samhället i övrigt.

I en utbildningshistorisk tillbakablick illustreras utredningens mycket specifika ingång till innehållets utformning och bestämning på yrkesprogrammen. Dels sker ett historiskt brott genom att arbetsgivarna via lagstiftning ges en överordnad position i relation till facket, men också genom att utredningens förslag till tydlig differentiering mellan olika program bryter en lång utbildningspolitisk trend av en integrering av olika utbildningsvägar (Lundahl 2008). Om man avslutningsvis återkopplar till Michael Apples (2004b) metafor, som inledde denna artikel, kan man konstatera att gymnasieutredningen erbjuder en mycket specifik vägkarta med specifika ingångar och utgångar för eleverna på de framtida yrkesprogrammen. Den stakar ut en av många möjliga vägar till framtiden för dessa elever. Huruvida den representerar den goda utbildningen eller ej beror på vad vi avser med det goda samhället.

NOTER

1. Denna typ av ordsökning och redovisning är problematisk. Till att börja med är de konstruerade »vägkartorna» inte givna. På ett övergripande plan kan de härledas till ett historiskt arbetsgivar- respektive löntagarperspektiv på utbildning (jfr Lundahl 1993, 1994, 1997), samt till olika utbildningshistoriska konceptioner (se nedan). Genom att orden i en enkel ordsökning är berövade sitt sammanhang framgår inte deras betydelse i utredningen i tabellen (ett ord kan lika gärna användas i ett kritiskt som i ett positivt sammanhang). Orden kan också vara både prefix och ändelser. Vidare är orden i tabellens höger- och vänstersida inte ekvivalenta. Trots dessa reservationer anser jag att tabellen ger en antydning till utredningens språkbruk om och syn på utbildning.
2. Carr och Harnett (1996 s 25). Fyra kategorier har tagits bort från tabellens originalform.

3. En vetenskapligt rationell konception dominerade under 1950- och 60-talet medan en demokratisk konception har funnits parallellt och utmanat denna under 1970-talet och 80-talet för att sedan trängas tillbaka.
4. Konceptionsbegreppen hämtade från Englund (1993, 1996, 2005, 2007), här vidareutvecklade av författaren.
5. En andra kurs i svenska, Svenska 2 (100 poäng), kan komma att ingå i vissa yrkesprogram, detta skall avgöras av Skolverket i samråd med relevanta avnämare.
6. Samtliga tabeller i det här avsnittet bygger på utredningens uppställning av de olika programinriktningarna (SOU 2008:27 s 121). För att möjliggöra framställningen av tabeller har jag varit tvungen att räkna lite på egen hand, framförallt i form av ett par medelvärden för yrkesprogrammen. Det bör alltså påpekas att det finns en viss differens mellan olika programinriktningar inom både de framtida yrkes- och högskoleförberedande programmen.
7. Uträkningen i exemplet utgår från att en skoldag innefattar 4 timmar undervisning (jfr Ljungberg 2001).
8. Detta kommer dock förmodligen inte att gälla för samtliga yrkesprogram, utan på vissa kommer någon av kurserna Svenska 2, Svenska 3 och Engelska 6 att ingå. Vilka program detta gäller skall bestämmas av Skolverket i samråd men relevanta avnämare.

ABSTRACT

Nylund, Mattias: The road to the future: The road to what future for students on vocational programmes at upper secondary school? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 15, No. 1, pp. 33–52.

In May 2009, the Swedish Government presented its education bill (2008/09:199) to Parliament, constituting the most extensive attempt to reform upper secondary education since the 1990s. The bill was based on an inquiry (SOU 2008:27) whose terms of reference were to propose a new structure for this level of education. The bill embodies most of the proposals put forward by the inquiry, and it is the report of this inquiry that is analysed here. The article focuses on the proposals concerning the content of future vocational programmes, taking its theoretical starting point in curriculum theory, especially as developed by Englund (1986/2005) and Carr & Hartnett (1996), where the focus is on the historical tension between schools' responsibilities to educate citizens versus employees. The inquiry's proposals regarding the vocational programmes of the future are reviewed in relation to what future society, and what role in that society, students will be prepared for with the suggested content. The article concludes with a brief discussion of what implications the bill may be expected to have for the overall societal function of upper secondary education.

Keywords: Vocational education, curriculum theory, education reform, conceptions of education, educational content, socialization.

LITTERATUR

- Althusser, L. 2008: *On Ideology*. London: Verso .
- Andersson, D. & Lindblad, J. 2008: *Etableringen på arbetsmarknaden – Hur klass, kön och etnicitet styr ungdomars villkor*. Stockholm: LO.
- Apple, M. 2004a: *Ideology and curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.

- Apple, M. 2004b: Between good sense and bad sense: Race, class, and learning from *learning to labor*. I L. Dolby, G. Dimitriadis & P. Willis (red): *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.
- Baudelot, C. & Establet, R. 1977: Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsystemet. I B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt (red): *Skola ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, Y. & Wahlström, N. 2008: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 5–16.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977: Utbildningssystemets ideologiska funktion. I B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt (red): *Skola ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Broady, D. & Börjesson, M. 2006: En social karta över gymnasieskolan, *Ord och Bild*, 3–4/2006, 90–99.
- Carr, W. & Hartnett, A. 1996: *Education and the Struggle for democracy. The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Cherryholmes, C. 1988: *Power and criticism – Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College press.
- Crompton, R. 1998: *Class and stratification: An introduction to current debates*. Malden, MA: Blackwell.
- Durkheim, E. 1979: *Essays on morals and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ehrenberg, J. & Ljunggren, S. 2006: *Nya ekonomihandboken*. Stockholm: ETC förlag.
- Englund, T. 1989: Educational conceptions and citizenship education. I S. Ball & S. Larsson (red): *The struggle for democratic education. Equality and participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Englund, T. 1990: På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, T. 1993: Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning & Demokrati*, 2(1), 22–40.
- Englund, T. 1996: The public and the text. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 1–35.
- Englund, T. 1997: Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 2005: *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. 2007: Education, curriculum, society and citizenship: starting points for a historical-sociological approach. I C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala & J. Pampallis (red): *Democracy and human rights in education and society: Explorations from South Africa and Sweden*. Örebro: Örebro Studies in Education.
- Forsberg, E. 2008: Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 75–98.
- Hertzberg, F. 2008: Formaliserade möten, tidigarelagda val. Reflexioner kring gymnasieutredningens syn på övergång från skola till arbetsmarknad. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 29–51.
- Hjort-Liedman, M. & Liedman, S.-E. 2008: Den livslänge lärlingen. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 17–28.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ljungberg, D. 2001: *Tidsanvändningen i utbildningssystemet*. (Förstudie 2001/02:18) Stockholm: Riksdagens Revisorer.

- Ljunggren, C. 1996: *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.* (Uppsala Studies in Education 68) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lundahl, L. 1993: *Skolan, arbetsgivarna och fackföreningsrörelsen – Skola och yrkesutbildning i SAF:s och LO:s medlemsorgan 1945–1990.* (Pedagogiska rapporter nr 40) Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Lundahl, L. 1994: *En gemensam nämndare? SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944–1990.* (Pedagogiska rapporter nr. 45) Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Lundahl, L. 1997: *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–1990.* Falun: Boréa.
- Lundahl, L. 2008: Skilda framtidsvägar – Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 29–51.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Liber.
- Mannheim, K. 1979: *Ideology and utopia.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Marx, K. & Engles, F. 2004: *The German ideology.* London: Lawrence & Wishart.
- Nyström, Ö. 2000: *Mellan anpassning och motstånd: Facket och det nya arbetslivet.* Stockholm: Atlas.
- Olofsson, J. 2005: *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning.* Stockholm: SNS Förlag.
- Poulantzas, N. 1977: Skolan som ideologisk statsapparat. I B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt (red): *Skola ideologi och samhälle.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.* Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wright, E.O. 1997: *Class counts. Comparative studies in class analysis.* Cambridge: Cambridge University Press
- Östman, L. 1995: *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.* (Uppsala Studies in Education 61) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

ARTIKEL II

Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna

MATTIAS NYLUND

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap,
Örebro universitet

PER-ÅKE ROSVALL

Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås

Sammanfattning: *I föreliggande artikel analyseras den pågående gymnasiereformen (Prop 2008/09:199, SOU 2008:27) utifrån dess innebörd för kunskapers organisering i de yrkesorienterade utbildningarna. För att diskutera reformens möjliga konsekvenser analyseras den i relation till befintliga praktiker i en fordonsprogramsklass. Problemet som står i fokus är den ojämlika sociala fördelningen av kunskap och makt som föreligger mellan olika samhällsklasser. I denna problematik har de yrkesorienterade utbildningarna en central position, då dessa huvudsakligen både rekryterar elever från, tillika socialiserar för, arbetarklasspositioner. De teoretiska begreppen hämtas framförallt från utbildningssociologen Basil Bernstein, som skiljer på kunskap organiserad i horisontella och vertikala diskurser, vilka ger olika förutsättningar för handling i olika sammanhang. Resultaten från analysen visar att befintliga praktiker i huvudsak är horisontellt organiserade och att de riskerar att ytterligare styras i den riktningen genom att reformen premierar starkt kontextbunden, färdighetsorienterad, kunskap. För den sociala fördelningen av kunskap innebär detta att reformen i högre grad än vad som redan är fallet utestänger hälften av gymnasieungdomarna, företrädesvis med bakgrund i arbetarklassen, från vertikala diskurser, från kunskap som ger makt.*

ETT HISTORISKT TRENDBROTT

Om svensk utbildningspolitik under efterkrigstiden skulle karaktäriseras utifrån några få styrande principer skulle det Basil Bernstein (2000) benämner *föra samman*, vara en av dem. Två stora och symboliska reformer för denna utveckling var enhetsskolereformen 1962 och den integrerade gymnasieskolan 1971. För gymnasieskolan levde idén om en ökad integrering och effektivisering av olika utbildningsvägar vidare i reformarbetet efter 1970-talets

inledande år (SOU 1981:96, 1986:2; Prop 1990/91:85). För de yrkesorienterade utbildningarna kan utvecklingen på övergripande nivå sammanfattas som att innehållet successivt blev allt mindre bundet till direkta kontexter (specifika sysslor, specifika yrken), och att ett mer allmänt innehåll gavs större utrymme.

I ljuset av pågående gymnasireform kan vi konstatera att 1990-talsreformen (Prop 1990/91:85), vilken bland annat innebar linjesystemets avskaffande samt att alla gymnasieprogram blev treåriga och gav allmän behörighet till högskolan, utgjorde kulmen på denna reformväg. Trenden av en integration av olika gymnasieutbildningar bryts nämligen med föreliggande gymnasireform. Gymnasieskolan står idag inför en mycket omfattande reformering, där en av de tidigare styrande principerna, att »föra samman», ersatts av sin motsats, »att hålla isär» (jfr Bernstein 2000, Lundahl 2008).

I anslutning till den pågående reformeringen av gymnasieskolan har innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna i olika sammanhang problematiserats när det till exempel gäller genomströmning, effektivitet, skoltrötthet, utanförskap och arbetslöshet (Linder 2010, Olofsson 2010, SOU 2008:27). Ett återkommande förslag till åtgärd när det gäller dessa problem har varit att minska de teoretiska inslagen på de yrkesorienterade programmen. En problematisering av innehållet i relation till dess socialiserande och politiska dimensioner i ett samhälleligt sammanhang har dock i stort saknats.¹

Därför ställer vi i denna artikel innehållsfrågan i centrum och analyserar reformens konsekvenser för kunskapers organisering på de yrkesorienterade utbildningarna utifrån just ett sådant perspektiv (jfr Englund 2005). Vår ambition är att med begreppen *horisontell* och *vertikal diskurs* analysera vilka ramar för förvärvandet av kunskap, som den pågående gymnasireformen upprättar för de yrkesorienterade utbildningarna, och i ljuset av befintliga praktiker på ett yrkesförberedande program diskutera implikationer för den sociala fördelningen av kunskaper i samhället.

Artikeln består av fyra delar. I bakgrundsdelen sätts de yrkesorienterade programmen in i sin kontext. I del två introduceras begreppen *horisontell* och *vertikal diskurs*. I artikelns tredje del diskuteras kunskapernas organisering, på ett fordonsprogram liksom i reformen, i termer av kontextberoende, färdighetsorienterad kunskap och kontextberoende kunskap. I artikelns avslutande del diskuteras slutligen vilka ramar som gymnasireformen upprättar för förvärvandet av kunskap i sammanhanget av den sociala fördelningen av kunskaper.

YRKESPROGRAMMENS KONTEXT

I termer av skolinnehåll föreligger historiskt på samhällelig nivå en ojämlik social fördelning av kunskap, och följaktligen villkor för socialisation, mellan olika sociala klasser. En problematik som inom utbildningssociologisk forskning förklarar varför utbildningssystemet bidrar till en uppdelning i manuellt och intellektuellt arbete (Bernstein 1981, Bourdieu & Passeron 1970). Den yrkesorienterade utbildningen befinner sig historiskt i detta prob-

lemfält, vilket konstateras av Nilsson (1981) i en sammanfattning av tidigare forskning:

Ett av de gemensamma dragen i den resultatbild som tecknas i dessa studier är att yrkesutbildning i huvudsak är den skolform, i vilken arbetarklassens och de lägre tjänstemännens barn utbildas efter den obligatoriska skolan. Flickor söker sig, med få undantag, till sådana utbildningar, vilka leder till arbeten, som av tradition utförts av kvinnor. Pojkar söker sig, med få undantag, till de utbildningar, som leder till arbeten, som av tradition utförts av män. Detta är en mycket summarisk bild, men den ger ändå en aning om huvudtendensen i de faktiska empiriska förhållandena från 1950-talet till 1970-talet. (Nilsson 1981 s 23)

Trots en mängd förändringar inom utbildningssystemet sedan 1970-talet har detta grundmönster visat sig påfallande stabilt, vilket påtalats av bland andra Broady och Börjesson (2005), men även av en rad andra forskare som gjort denna koppling mellan arbetarbakgrund och yrkesorienterad utbildning (Lidgran 2009, Olofsson 2010, Svensson 2007). Trots att det givetvis innebär en förenkling att behandla alla yrkesorienterade program som en kategori, då olika yrkesprogram skiljer sig åt i en rad avseenden², finns det fog för att på samhällslig nivå tala om vissa mönster.

Ett sådant är att ungdomarna vid de yrkesorienterade programmen i huvudsak utgörs av ungdomar med arbetarbakgrund (Broady 2000, Broady & Börjesson 2005), samtidigt som dessa utbildningar i huvudsak förbereder för arbeten av mer manuell och underordnad karaktär i den sociala arbetsdelningen (och i det politiska livet). Det finns en stark länk mellan vad vi har för kunskaper och vem vi blir (Bernstein 2000, Young 2008), det vill säga vår kunskap skapar möjligheter och begränsningar för vårt handlande. Vad är viktig kunskap för eleverna vid de yrkesorienterade programmen? Vilka skall de bli? Svaret är inte givet, men bär mot bakgrund av yrkesutbildningens klassbundenhet på sociala och politiska konsekvenser.

Möjliga konsekvenser av den kommande gymnasier reformen blir lättare att bedöma om reformen analyseras i relation till befintlig praktik. I denna artikel analyseras reformen i relation till resultat från en etnografisk studie genomförd i en fordonsprogramsklass under läsåret 2008/09³, ett av 12 framtida yrkesprogram. Fordonsprogrammet har hittills och liksom när studien genomfördes främst attraherat unga män med arbetarbakgrund. Fordonsprogrammet är särskilt lämpligt som kontext för reformanalysen med tanke på att reformen sägs anpassa programinnehåll för att öka genomströmning och effektivitet, till skoltrötta elever som inte vill fortsätta med högskolestudier, företeelser ofta förknippade med fordonsprogrammet.

Statistik visar bland annat att 72 procent av de som påbörjat fordonsprogrammet hade slutfört detsamma efter fyra år, endast industriprogrammet och individuella programmet hade lägre siffror. Andelen som påbörjat en högskoleutbildning inom tre år efter avslutat fordonsprogram var 0,9 procent, jämfört med 80 procent av eleverna som avslutat det Naturvetenskapliga programmet (Skolverket 2007).

Det finns självklart fler program som skulle vara intressanta att analysera gentemot den kommande reformen, vilket skulle ge en mer nyanserad bild. Exempelvis skulle Omvårdnadsprogrammet och Barn och fritidsprogrammet vara intressanta i relation till frågor om kön och genomströmning vid högskolestudier, då dessa program skiljer sig från fordonsprogrammet i dessa hänseenden. Vi har dock utifrån såväl utrymmesskäl som fokus valt att begränsa oss till att analysera fordonsprogrammet i denna artikel.

KUNSKAP ORGANISERAD I HORISONTELLA OCH VERTIKALA DISKURSER

Bernstein (1990) menar i Durkheims (2001) efterföljd, att alla samhällen gör en uppdelning mellan två olika grundläggande kunskapsformer; den »heliga», eller *esoteriska kunskapen*, och den »profana» eller *vardagliga kunskapen*. Uppdelningen av dessa kunskapsformer är universell, men deras specifika innehåll är historiskt och kulturellt bestämt. Vardagskunskaper är konkreta och handlar om vardagens erfarenheter och frågor, om »hur det är». De är organiserade i vad Bernstein (2000) kallar en *horisontell diskurs*.

Principen som avgör vardagskunskapers relevans, och därmed principen för urvalet och organiseringen, är starkt relaterat till en lokal kontext, vilket också ofta är den kontext där kunskaperna skapas och lärandet av dem äger rum. En horisontell diskurs kan därmed beskrivas som segmenterad, det vill säga kunskaper från andra meningssystem (t ex matematik, kemi, psykologi) rekontextualiseras och organiseras för att bli meningsfulla i relation till ett specifikt sammanhang. Meningen i vardagskunskaper är med andra ord bunden till specifika praktiker och kontexter, och kan inte utan vidare användas i andra sammanhang (Bernstein 2000). Vardagskunskap besitter därigenom begränsad potential som drivkraft för en förändring av förhållanden utanför den kontext den är bunden till (Beach & Dovemark 2012).

I kontrast till horisontell diskurs använder Bernstein begreppet *vertikal diskurs*, som karaktäriseras av att vara teoretisk, abstrakt och begreppslik. Principen för bedömningen av kunskapens relevans i vertikala diskurser är inte utifrån praktisk nytta i en specifik kontext, utan genom en integration av meningar i meningssystem på olika nivåer, vilket innebär att de har en svagare kontextbundenhet än vardagskunskaperna och inte är segmenterade på samma vis.

Kunskaper organiserade i en vertikal diskurs är mer indirekt bundna till en materiell värld, vilket i sin tur öppnar för alternativa sätt att tänka, alternativa realisationer av relationen mellan det materiella och det immateriella. Det är i de vertikala diskurserna som samhällets konversation om sig självt förs, om vad det är och hur det borde se ut. Vertikalt organiserad kunskap är därmed kunskap som kan ge makt, den har potentialen att möjliggöra ett ifrågasättande av rådande (makt)förhållanden genom att ge tillgång till »det otänkbara» (Bernstein 2000).

Yrkesorienterad utbildning är per definition relaterad till vissa praktiker, men kontextualiseringen av kunskaper kan inom en läroplan organiseras efter olika principer, vilka implicerar olika villkor för kunskap och lärande (jfr

Young 2006). Om kunskaper organiseras genom att en viss praktik relateras till olika vertikala meningssystem föreligger en integrering av meningar. Om kunskaper istället endast eller i huvudsak organiseras utefter principen om att utföra en specifik syssla, sker en integrering av kunskaper inom en specifik kontext, det vill säga kunskaper organiseras i en horisontell diskurs. Wheelahan (2007 s 648; kursiv i original) menar att detta:

transforms the nature of knowledge by *delocating* it from the vertical discourse in which it is classified and *relocating* it closer (if not completely) towards horizontal *discourse*. This changes the nature of knowledge, and the processes through which it is acquired. Rather than *integration of meanings* we have *integration within a context*. Consequently, students are provided with access to specific *content*, and not the *systems* of meaning in disciplinary knowledge.

Ett enligt Young (2006) utbildningshistoriskt stort och ofta förbiset problem är att horisontell kunskap inte kan generera vertikal kunskap, eftersom horisontell kunskap inte innehåller några principer för rekontextualisering förutom mellan likartade kontexter. Young understryker dock att identifikationen av dessa olika kunskaper inte betyder att vertikala kunskaper är överlägsna i alla sammanhang, utan:

[i]t is superior for certain purposes; for example, such curriculum goals as rigorous criticism, explaining, exploring alternatives and hypothesizing futures. Without formal or theoretical knowledge, such goals are impossible. Equally, there are many things that formal knowledge cannot do. (Young 2008 s 192 f)

Det bör påpekas att dessa olika kunskaper inte i realiteten representerar två kliniskt åtskilda kunskapsformer. All kunskap är i någon mån både vertikal och horisontell, men i varierande balansförhållanden (Young 2008).

REFORMENS FÖRÄNDRINGAR I LJUSET AV FORDONSPROGRAMMETS PRAKTIK

Beroende på hur kunskaper kontextualiseras i en läroplan kan man tala om olika tillgång till det otänkbara, till kunskap som ger makt. En grundproblematik avseende den sociala fördelningen av kunskaper är att utbildning i klassamhällen är organiserad så att redan underordnade sociala grupper i regel möter en läroplan där kunskaper i huvudsak organiseras i horisontella diskurser, utan större tillgång till vertikalt organiserad kunskap (Bernstein 2000). En sådan plats i utbildningssystemet är fordonsprogrammet. Nedan beskrivs huvudförändringarna i den nya reformen för att sedan analyseras gentemot en befintlig praxis, kunskapers organisering i en fordonsprogramsklass.

En förändrad organisering av innehållet

Med pågående gymnasiereform förändras organiseringen av innehållet på de yrkesförberedande programmen i flera centrala hänseenden. Detta inkluderar

fordonsprogrammet, som nu istället får namnet Fordons- och transportprogrammet. Bland annat avskaffas kärnämnen för att ersättas av åtta stycken gymnasiegemensamma ämnen.⁴ Timplanemässigt innebär detta en reduktion av dessa ämnesposter från 750 till 600 poäng. Bland dessa ingår inte längre det tidigare kärnämnet estetisk verksamhet, vilket raderas från den obligatoriska timplanen. De gymnasiegemensamma ämnena skall, till skillnad från kärnämnen, kunna variera i såväl omfattning som innehåll mellan de olika programmen. Vidare skall de styras av nya examensmål, vilka ersätter nuvarande program mål, och därigenom göras mindre generella och preciseras närmare mot programmets yrkesutgång.

Det individuella valet förändras i liknande riktning, från att varit en öppen post till att styras mot yrkesutgången samtidigt som det reduceras från 300 till 200 poäng. De valbara kurserna avskaffas och eleven erbjuds i huvudsak välja mellan kurser som inriktas mot branschernas kompetensbehov.⁵ Reformens uttalade ambition är att utbildning för specifika färdigheter och yrken skall öka och att utbildning för mer allmänna kompetenser skall minska. Förändringar görs även för behörighetsregler till såväl gymnasieskolan som till högskolan, och målet att även de yrkesorienterade programmen skall ge allmän behörighet till högskolan tas bort.

Entreprenörskap är en övergripande tematik som skall genomsyra innehållet och skrivs fram som centralt. När det gäller både aktuell och framtida styrning av innehållet flyttas arbetsgivarnas inflytande fram starkt, medan andra aktörers inflytande – till exempel elevers och lärares – minskar. Den fond varemot yrkesprogrammets innehåll konsekvent värderas i reformen är arbetsmarknaden.

Kunskap för en föränderlig arbetsmarknad: Fokus Fordonsprogrammet

Arbetsmarknaden för elever som slutfört fordonsprogrammet har förändrats dramatiskt under de senaste tjugo åren. Industrin har genom »outsourcing» och »offshoring» flyttat arbete som kräver kortare utbildning utomlands. Dessutom ersätter högteknologi manuella arbeten och minskar efterfrågan på utbildad arbetskraft, både inom industrin och i bilverkstäder. Arbetslöshets-siffror för de som har grundskoleutbildning jämfört med de som har längre utbildning ger en talande bild för vilka som efterfrågas på arbetsmarknaden. 1988 var två procent av de som bara hade grundskoleutbildning arbetslösa, 2008 hade antalet ökat till tretton procent. Samma siffror för de med högre utbildning var en respektive fyra (Braunerhjelm, von Greiff & Svaleryd 2009 s 133 ff).

Inskrivningsperioden hos arbetsförmedlingen är dessutom längre för de med kortare utbildning, det vill säga det tar längre tid för en person med kortare utbildning att få ett (nytt) jobb (Braunerhjelm m fl 2009 s 156). Karlssons (2009) forskning visar dessutom med konkreta exempel från snickar-, lastbilsförar-, butiksbiträdes- och förskoleyrken att läs- och skrivuppgifter verkar förekomma allt oftare i de flesta, med undantag för snickare. I vissa fall kan det vara komplicerade texter på engelska som i fallet med lastbilsförare med rutter i Europa (t ex förtullningstexter).

Bilden ovan av en teknifierad arbetsmarknad som efterfrågar språkkunskaper och avgångsbetyg från ett gymnasieprogram var inte obekant för eleverna i fordonsklassen. De talade om att det var viktigt att avsluta fordonsprogrammet. De såg till exempel individuella programmet som en risk att hamna i arbetslöshet:

Jag träffar Erik under lunchen. Han berättar att han valt FP i första hand. I andra hand valde han IV, men säger i samma mening att om det blivit IV hade han nog gått in i väggen. Han menar att IV sällan leder till arbete. Oron för att inte få arbete hade varit för påfrestande, säger han. (Fältanteckning; augusti 2008)

Men det var inte bara risken att hamna utanför vad som betraktades som en utbildning som förberedde dem för ett yrke som diskuterades, det var också möjligheterna att göra sig en bättre utkomst. De själva, men också deras lärare, talade flera gånger om att fordonselctriker tjänar mer pengar än en traditionell fordonsmekaniker:

Det är rast och pojarna sitter i uppehållsrummet. Vi kommer in på vad de ska bli i framtiden. Jörgen säger att man tjänar mest om man håller på med el. Flera fyller i att lönerna är högre för fordonselctriker och jämför skillnader i stil med: »Han som arbetar där tjänar så, men en annan kille som arbetar som fordonselctriker på samma ställe tjänar så och så mycket mer.» Exempelen är mest från fordonsindustrin men också från verkstadshallar. Jag frågar då om alla tänker bli fordonselctriker. Tre svarar ja. Några säger nej, andra skruvar på sig och ytterligare några andra tittar bort. Jag riktar frågan till några som sa nej och frågar varför de inte ska bli fordonselctriker. De svarar att de inte är tillräckligt duktiga i matematik. (Fältanteckning; november 2008)

Eleverna betraktar således kunskaper i matematik som ett sätt att anpassa sina kunskaper till en föränderlig arbetsmarknad och i förlängningen möjliggöra en individuell karriär. Just föreställningen om en föränderlig arbetsmarknad är en av de centrala utgångspunkterna för gymnasiereformen, en under efterkrigstiden klassisk utbildningspolitisk problematik för den yrkesorienterade utbildningen. I tidigare reformer (Prop 1968:140, 1990/91:85) har denna problematik bemötts genom en successiv breddning av innehållet, i föreliggande reform är lösningen den motsatta. Gymnasieutredningen (SOU 2008:27) beskriver snarare en överdriven teoretisering av de yrkesorienterade programmen (s 675) med kopplingar till en akademisk tradition (s 241), och ett för långt drivet elevinflytande (SOU 2008:27 s 266 f) som en central del av problembilden för dagens gymnasieskola.

Ett annat närliggande och centralt problem enligt utredaren är en genomgående otydlighet i gymnasieskolan, inte minst som en konsekvens av denna organisering av innehållet. Otydlighet föreligger exempelvis gällande vad som är yrkesutbildning och inte (s 234 f), för vad som är viktig kunskap på yrkesorienterade program och vad en elev vid dessa program faktiskt har lärt sig vid slutförd utbildning:

Den nuvarande karaktärsämnes- och kursutformningen har även medfört att avnämarna har uppenbara problem att översätta ämnena och kurserna till de kompetensbeskrivningar som används av och är begripliga för branschen. (SOU 2008:27 s 241)

För att kunna möta denna föränderliga arbetsmarknad föreslås ett upprättande av en institutionell ram för organisering av innehåll, där en nära samverkan mellan arbetsgivare och Skolverket utgör navet. Det huvudsakliga syftet med denna nya organisation beskrivs som att:

matcha utbildningsutbudet med efterfrågan på arbetsmarknaden för att underlätta ungdomars övergång från yrkesutbildning till arbetsliv. Förutsättningarna på arbetsmarknaden kan förändras snabbt. (Prop 2008/09:199 s 47)

Arbetsgivarnas inflytande inkorporeras i såväl utformandet som det framtida utvecklandet av nya styrdokument. I korthet upprättas en mycket tät koppling mellan arbetsgivarnas temporära behov och yrkesprogrammets utformning, det vill säga en starkt efterfrågestyrd utbildning (Nylund 2010). Som ordnande princip för innehållets organisering föreligger således en marknad snarare än olika kunskapsfält och deras interna logik och meningssamband.

Denna starka framflyttning av arbetsgivares behov och inflytande tillsammans med återinförandet av examen, pekar mot en horisontalisering av utbildningens innehåll. Dels genom att den historiska erfarenheten av arbetsgivarnas direkta inflytande över innehållet inneburit ett premierande av starkt kontextbundna färdigheter framför mer teoretiskt orienterade kunskaper (Bergström & Wahlström 2008, Lundahl 1997, Olofsson 2005), vilket arbetsgivare själva i perioder uppmärksammat och varit självkritiska mot (Olofsson 2005 s 74), men också för att dessa förslag premierar ett lärande som utvärderas mot arbetsplatsstandarder.

Detta kan betraktas som en tendens till horisontalisering eftersom arbetsplatsstandarder sätter vertikala kunskaper i bakgrunden; det är ett specifikt resultat och inte den bakomliggande kunskapen som fokuseras (Barnett 2006). Young (2006), som också uppmärksammat att ett direkt arbetsgivarinflytande kan vara problematiskt för kunskapers organisering, för ett liknande resonemang och menar att en horisontalisering följer som en logisk konsekvens av att endast fokusera observerbara resultat; färdighet (det observerbara) separeras från kunskap (meningssystem) vilket rekontextualiserar kunskapen så att den endast blir användbar i specifika kontexter.

Yrkesutbildning befinner sig i en position mellan arbetsplats och disciplinär kunskap, fält präglade av olika typer av ordnande principer när det gäller kunskapers organisering. Detta gör att frågan om hur disciplinär kunskap kan rekontextualiseras för att bli meningsfull i relation till ett specifikt område blir komplex. En fråga vars komplexitet påtagligt reduceras genom idén att »översätta ämnena och kurserna till de kompetensbeskrivningar som används av och är begripliga för branschen» (SOU 2008:27 s 241). Barnett (2006 s 145) ställer den i sammanhanget centrala frågan:

Should the framing of vocational courses be largely determined by job structures or by knowledge structures? Is it an either/or question?

Gymnasierreformens svar på denna fråga är närmast jakande, organiseringen av innehållet på de yrkesorienterade utbildningarna skall styras av en efterfrågan utifrån snabbt föränderliga arbetsuppgifter. Denna form av efterfrågestyrning av innehållet innebär en stark specifik kontextualisering. Att innehållet på yrkesprogrammen kontinuerligt skall matchas mot arbetsgivares snabbt föränderliga behov innebär ett utestängande från vertikala kunskaper med mer allmän applikationspotential. Denna smalt inriktade kunskap som skall vara användbar i specifika sammanhang får ett kort bäst-före-datum i jämförelse med den mer akademiskt orienterade kunskapen på de högskoleförberedande programmen:

För yrkesprogrammen finns det behov av omfattande samarbete för kontinuerlig utveckling och uppdatering av t ex examensmål och uppgifter för gymnasiearbetet i enlighet med vad som beskrivits ovan. Den samverkan som krävs med högskolor och universitet kan dock, enligt regeringens mening, genomföras utan att permanenta nationella programråd för de högskoleförberedande utbildningarna inrättas. Skälet till detta är att behovet av kontinuerliga förändringar kan bedömas vara mindre för de högskoleförberedande utbildningarna. (Prop 2008/09:199 s 47)

Det uppstår med andra ord en paradoxal motsättning mellan reformens intentioner och fordonssevernans.⁶ Det vore att dra analysen för långt att säga att elevernas ambitioner att klara programmet och läsa kärnämnen skulle vara en önskan att få tillgång till vertikalt organiserade kunskaper. Men, det är ändå ett uttryck för att de ser kopplingen mellan teori och praktik, vilket i sig är en medvetenhet om att vissa kunskaper besitter generaliserande principer. Exempel kan hämtas från ämnet svenska när de skulle lösa uppgiften: »Skriv och berätta vad du tycker är viktigast att lära sig i din utbildning.»

Mitt mål är att bli en bilmekaniker, så det tycker jag är viktigt att lära sig. Men för att klara av det måste man även klara av engelska och svenska för att förstå mycket. (Roger; svenskuppgift, januari 2009)

Viktigast, tror jag, är att lära sig åtminstone ett annat språk än svenska och engelska. De flesta manualerna står ju på engelska eller något annat språk. (David; svenskuppgift, januari 2009)

Den kunskapssyn som genomsyrar reformen drar istället en skarp gräns mellan teori och praktik, där de yrkesorienterade ämnens koppling till mer allmänteoretisk kunskap är svag:

Skälen för att fler ämnen ska krävas för behörighet till högskoleförberedande program är att de flesta av ämnena på dessa program bygger vidare på grundskolans ämnen. De flesta av yrkesprogrammets ämnen är nya ämnen utan direkt koppling till grundskolans ämnen. (Prop 2008/09:199 s 104).

Samtidigt som det med reformen sker en tydlig kontextualisering av kunskaper i relation till specifika praktiker, handlar det dock inte främst om en reglering mot stabila givna praktiker. Arbetsgivarna blir det stora navet, vars föränderliga behov skall integreras i yrkesprogrammets läroplan. Vad som är viktig kunskap bestäms således varken av kunskapers intrinsikala värde eller i huvudsak mot givna yrken med vissa färdigheter, utan mot arbetsgivarnas föränderliga, men temporärt klart definierbara, behov. Gymnasireformen utformar en organisering av innehållet där kunskapen inte är ett mål, utan ett medel för ett annat mål, att bli anställningsbar.

Horisontella praktiker

Den vertikala diskursen är enligt Bernstein hierarkiskt organiserad. I skolan är detta synliggjort genom betyg där kunskap värderas enligt en hierarkiskt ordnad skala. Vi kan med andra ord gå in och analysera betygskriterier för att analysera vad som värderas som kunskap i en vertikal skoldiskurs. Norlund (2009), som har analyserat nationella prov i ämnet svenska, kom fram till att för MVG krävs förmåga att skriva: *kontextoberoende*, det vill säga föra ett generellt, allmängiltigt resonemang; *argumenterande*, det vill säga ta ställning; *analytiskt*, orsak och verkan; *källkritisk*, att genom sin text visa på att man kan bedöma om andras resonemang är rimliga (evaluerande källkritik) eller kan tänkas innehålla subjektivitet och propaganda (ideologisk källkritik). Detta stämmer dessutom överens med vad Bernstein bedömer som kunskaper giltiga i en vertikal diskurs.

Norlund (2009) ger dessutom exempel på uppgifter i nationella provet i svenska som är organiserade utifrån en horisontell diskurs, nämligen de av typen »Mitt smultronställe», utan krav på kontextoberoende, analys eller källkritik. Om vi ska bedöma om uppgifterna som eleverna i den studerade fordonsklassen utförde förberedde för deltagande i en vertikal diskurs, ska vi, om vi följer Norlunds resonemang, leta efter inslag som tränar ovanstående kompetenser. Exempelen nedan är från svenskundervisningens innehåll, en lämplig ämnespost för analys då detta ämne tillsammans med samhällskunskap generellt kommer reduceras mest i den kommande reformen.

Inslagen av uppgifter som övade ovan nämnda kompetenser var få i fordonsklassen och kan demonstreras av följande fältanteckning:

9:00 Svenska: Bo [läraren] visar ett nummer av *Teknikens Värld*. /.../ Bo börjar läsa artikeln. Han läser fort. /.../ Bo varvar läsande från artikeln med händelser från sitt egna liv och egna erfarenheter. /.../ 9:15 Samma läge. Bo läser varvat med egna erfarenheter. /.../ 9:20 Laban, Adam, Nils ligger över bänken med ansiktet ner i sina armar. Flera elever börjar se lite trötta ut. Bo tappar lite i engagemang. Han varierar inte rösten lika ofta och läser inte med samma inlevelse. Han läser dessutom lite fortare som om att han vill bli färdig. Han bryter återigen för att berätta en historia. /.../ Bo läser det sista och delar sedan ut papper. Han vill att eleverna ska skriva en berättelse: Min drömbil, -mc eller -resa. Eleverna ställer genast frågor: »Hur lång ska den vara?» Det utbryter samtal om vilken typ av bil som är deras

drömbil: »Jag har ju många! Vad ska jag skriva då?» (Fältanteckning; september 2008)

Uppgiften i fältutdraget ovan »Min drömbil, –mc eller –resa» är av typen »Mitt smultronställe» som enligt Norlund (2009) utmärker den horisontella diskursen. Uppgifterna i elevernas lärobok i svenska, *Blickpunkt – fordon* (Hedencrona & Smed-Gerdin 2007), var i huvudsak konstruerade på samma sätt, det vill säga inriktade på en specifik lokal kontext utan krav på kontextoberoende, analys eller källkritik:

Har du själv tillbringat tid med någon i en verkstad? Vad fick du lära dig? Hur lärde du dig? (s 10)

När du läste om svensk bilhistoria, vilket årtal och vilken händelse tyckte du var mest intressant? (s 19)

Känner du någon som är lika intresserad av bilar som Herbert [personen i texten]? (s 24)

De uppgifter eleverna i fordonsklassen utförde handlade med andra ord mest om färdighetsträning, ordförståelse, faktainhämtning, markera ordklasser samt mängdträning, det vill säga skriva och läsa mer. Att kärnämnesundervisning kan anta denna utformning på yrkesorienterade program har också bekräftats av andra studier (Hjelmér 2011, Högberg 2009, Johansson 2009, Lindberg 2003, Lund 2008).

Läroboken som valts till eleverna *Blickpunkt – fordon* (Hedencrona & Smed-Gerdin 2007) är främst ett exempel på en horisontalisering av kunskap, då den erbjuder information och uppgifter giltiga i en specifik kontext; fordonsrelaterade texter som problematiseras utifrån egna erfarenheter. Att välja läroböcker som är programanpassade, har så kallad »infärgning» mot yrket i kärnämnen, blev vanliga i och med att det betonades i reformen som var tänkt att genomföras 2007 (GY 07; se Berglund 2009 s 208) men också för att forskning (Häckner 1996, Ruhde 1996) visat att intresset för kärnämnen ökar när någon form av infärgning sker. »Infärgning» behöver som princip inte vara problematisk i detta sammanhang, men om en rekontextualisering dras för långt transformeras kunskapen till något annat. Kunskaperna delokaliseras från sin plats i vertikala meningssystem och förlorar därigenom sin mer allmängiltiga applikationspotential, vilket var det som ofta skedde i undervisningen för eleverna i fordonsklassen.

Det var också vanligt att den aktivitet som avkrävdes eleverna var att lyssna. I fältanteckningen ovan kan vi se ett exempel där eleverna satt och lyssnade när läraren läste ur en tidskrift. Ett annat vanligt liknande inslag var att se på film:

Bo [läraren] slår på en film som handlar om skriftens utveckling. Filmen handlar mest om teknik och avslutas med ett långt avsnitt om hur man gör gåspennor, sätter på bladguld och dekorerade sidor under medeltiden. (Fältanteckning; september 2008)

Det var både filmer av faktakaraktär och underhållningsfilmer. Filmerna analyserades sällan eller gav upphov till kunskapsprov där eleverna fick möjlighet till att reflektera över vad de hade sett. Faktakunskaperna i faktafilmerna lyftes inte heller till en generell nivå. Göran var en av dem som hade invändningar mot den typen av undervisning (intervju; januari 2009):

Per-Åke: Och i svenska? Är det något du vill ändra där?

Göran: Ja ehh, jag kan ju säga att första terminen då var det mest att vi kolla på film och att vi tjöta på lektionerna. Man lär sig inte så mycket vettigt! Men nu har det blivit mer skriva uppsats och jag tycker att vi borde gjort det lite mer förut också faktiskt.

Uppgifter och övningar, som utgick från eller relaterades till vertikala diskurser, var få i kärnämnen. Förekomsten av ett sådant innehåll var vanligare i karaktärsämnen, men även där sällsynta. Karaktärsämnesundervisningen, som till stora delar skedde i fordonshallen, var ofta beroende av material, vilket gjorde att eleverna ofta höll på med olika uppgifter. Detta i sin tur gjorde det svårt för läraren att ha längre genomgångar, då lärarens hjälp snart behövdes av andra elever någon annanstans. Det bidrog sannolikt till att det situerade sällan lyftes till en mer generell nivå.

Horisontella reformförslag

Det föreligger således problematiska tendenser till en horisontalisering av innehållet innan reformen. Vad kan reformen komma att innebära för denna problematik? Med den nya ämnesplanen för svenskämnet sker en rad förändringar. Bland annat försvinner strävansmålen, vilket innebär en nedtoning av mer vidsyftande mål som betonar exempelvis konstnärlighet, existentiella frågor, källkritik och fördjupad förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer.

Målformuleringar i tidigare kursplan för Svenska A ersätts med preciserandet av ett centralt innehåll, och med detta sker vissa förskjutningar avseende hur kunskapen organiseras. Mål i den tidigare kursplanen som att: »delta i samtal och diskussioner med olika syften», och att »kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser», har i den nya kursbeskrivningen för Svenska 1 ersatts med ett klarare fokus på mer praktiskt användbara språkfärdigheter som: »Användning av presentationstekniska hjälpmedel» och språkriktighet. Det är ett snävare textbegrepp som framhävs i Svenska 1 än i tidigare kursplan och elevens roll som tolkare av text har tonats ner. Vidare försvinner det tidigare explicita målet om en förberedelse för rollen som samhällsmedborgare.

För yrkesprogrammen innebär ersättandet av kärnämnen med de gymnasiegemensamma ämnena parallellt med ersättandet av programmålen med nya examensmål, en starkare styrning och en klart starkare contextualisering av innehållet i relation till den specifika yrkesutgången:

Regeringen anser att inte bara omfattningen utan även innehållet i gymnasiegemensamma kurser, till skillnad från dagens kärnämnes-

kurser, kan behöva variera för att anpassas till de examensmål som ska finnas för respektive utbildning. (Prop 2008/09:199 s 80)

Om vi tar fordonsprogrammet som exempel ges dessa i de nya examensmålen ett annat övergripande syfte än i tidigare program mål, inte minst genom att målet om en förberedelse för vidare studier ersätts av målet att skapa en färdigutbildad yrkesarbetare. Denna nya ambition illustreras också av den specifika preciseringen av yrkesutgångar för olika programinriktningar på Fordons- och transportprogrammet, där en utgång kan leda till arbete som bilskadereparatör och en annan till personbilmekaniker.

Även andra mål faller bort, exempelvis »förståelse av fordonets och flygmaskinens roll i samhället» och »har förmåga att diskutera och ta ställning till etiska frågor och förhållningssätt som rör yrkesutövningen» (Skolverket 1999). Utöver att flera mål som inte direkt relaterar till en framtida yrkespraktik försvinner med de nya examensmålen sker en förskjutning i termer av att mer allmänna mål och mer allmänna inramningar av olika mål (t ex gällande hållbar utveckling, kommunikation, språkkunskaper och att påverka verksamhetens utveckling) smalnas av och ges en funktion i relation till en mer specifik yrkesrelaterad kontext. En jämförelse när det gäller hur språkkunskaper skrivs fram exemplifierar förskjutningarna beskrivna ovan. Följande formulering gällde i de tidigare programmålen:

Utbildningen förbereder för både nationella och internationella verksamheter, vilket ställer krav på språkkunskaper och förståelse av andra kulturella mönster. ... kan kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier. (Skolverket 1999 s 15 f)

Detta ersätts av följande formulering i de nya examensmålen:

Eleverna ska också utveckla ett yrkesmässigt språkbruk som fungerar i olika situationer med ett ordförråd som är relevant för yrket i både svenska och engelska. Dessutom ska eleverna utveckla sin förmåga att dokumentera sitt arbete enligt de krav som finns inom branschen. (Skolverket 2011b)

Att det är i denna snävare riktning som innehållet ramas in understryks även av att den tidigare metoden med infärgning inte ansetts tillräcklig (SOU 2008: 27 s 239). Dessutom reduceras, som ovan nämnts, de allmänteoretiska ämnesposterna. Reduceringen och den starkare inramningen av det individuella valet pekar i samma riktning; kunskaper med mer allmänna möjligheter till tillämpning värderas lågt, och den nya styrningen leder kunskaper bort från mer allmänna kontexter.

Denna hållning illustreras också av att målet att även de yrkesorienterade programmen skall ge allmän behörighet till högskolan tas bort. Att värderingen av kunskaper görs mot bakgrund av en specifik logik, en marknadslogik synliggörs av att estetisk verksamhet försvinner från den obligatoriska timplanen och att entreprenörskap skrivs fram som en övergripande tematik vilken skall genomsyra innehållet. I termer av kunskapsorganisation kan entreprenörskap knappast betraktas som ett innehåll som ger tillträde till mer vertikala diskurser. Snarare kan det liknas vid andra begrepp som är innehållslösa (t ex

»trainability» och kreativitet) i bemärkelse av att tala om egenskaper utan att definiera relationen mellan dessa och olika kunskaper (jfr nedan).

På flera nivåer sker således en förskjutning mot ett innehåll mer inriktat på direkt kontextbundna färdigheter. I princip samtliga av reformens centrala förändringar styr innehållet i riktning mot horisontella diskurser. I det sammanhanget kan påpekas att det finns många exempel på när eleverna i fordonsklassen efterfrågade mer allmänna kunskaper. Ett utdrag från en intervju med Olof, där han talar om elever på naturvetarprogrammet, är ett exempel:

Jag har en kompis som gick natur. Det var förvånansvärt bra mot vad jag trodde att det skulle vara. Man lär sig så mycket mer än vad man tror när man hör ordet naturvetenskap. Man lär sig om samhället, sådana saker som jag väldigt gärna skulle vilja veta också. (Olof; intervju februari 2009)

Reformens åtstramning av innehållet mot stark specifik kontextbundenhet utmanas av elevernas vilja att få tillgång till mer generella kunskaper användbara även utanför yrkespraktiken, det vill säga för deltagande i samhället. Att reformens förändringar skulle lösa den problematiska tendensen till utestängning av elever vid yrkesorienterade program från mer vertikala kunskapsdiskurser är föga troligt. Snarare förvärras tendensen. Om du i framtiden skall arbeta som fordonsmekaniker skall innehållet i princip endast organiseras utifrån de färdigheter som för tillfället bedöms relevanta för denna sysselsättning. Annan kunskap, eller alternativa organiseringar av kunskapen, värderas som överdriven teoretisering eller otydlighet.

Viktigt att notera är att elevernas förhållningssätt till studier av mer teoretisk karaktär inte var entydigt, det var även så att flera av dem ofta vände sig mot teoretiska moment i undervisningen. Detta gällde både inom kärnämnes- och karaktärsämnesundervisning, med argument som: »Jag tycker inte om att arbeta med böcker.» (Sladjan) eller »Jag vill hellre arbeta i verkstan.» (Ruben), vilket ligger i linje med annan forskning om yrkesprogram där de flesta elever är unga män (Berglund 2009, Hill 2007, Högberg 2009).

Det var främst i de individuella intervjuerna och i enskilda samtal som eleverna i fordonsklassen uttryckte att de ville ha mer allmänna kunskaper och kärnämneskunskaper. En förklaring till att resultatet i denna studie skiljer sig från andra studier kan vara att Berglund, Hill och Högberg (se ovan), har använt sig av fokusgruppintervjuer och inte individuella intervjuer. Studier av maskuliniteter i skolmiljöer där eleverna främst har arbetarbakgrund har visat att det kan vara kostsamt för arbetarpojkar att orientera sig mot teoretiska studier i termer av att riskera att förlora i social status (Francis & Skelton 2005; Frosh, Phoenix & Pattman 2002; Öhrn 2002). Att i en fokusgruppintervju säga att man är intresserad av kärnämnen skulle med andra ord kunna vara behäftat med en risk, vilket kan vara en delförklaring till de olika studiernas skilda resultat.

KONSEKVENSER FÖR DEN SOCIALA FÖRDELNINGEN AV KUNSKAPER

Reformen utgår från ett arbetsliv som ställer krav på livslångt lärande. Synen på vad denna kompetens är verkar dock gå isär mellan de som föreslår reformerna och eleverna i fordonsklassen, där de förstnämndas förståelse av livslångt lärande ligger nära det som Bernstein (2000 s 59) och Simmons (2009 s 149) benämner *trainability*, eller Thompson (2009) *kreativitet*. Begrepp de menar är innehållslösa eftersom de inte definierar vilken kunskap det handlar om. Det handlar hela tiden om att bli något senare, att träna eller att lära sig att bli något för vilket man inte vet vilken kunskap som krävs. Eleverna verkar snarare resonera om konkreta exempel på att ha goda kunskaper i både kärnämnen och karaktärsämnen.

I gymnasiereformen betraktas kunskaper som ett medel för att bli anställningsbar, för att vara utrustad med de kontextbundna kunskaper som för tillfället efterfrågas av arbetsgivarna, inte som ett mål med ett egenvärde. Vikten av mindre kontextbunden kunskap är att den möjliggör för eleven att höja sig över sina erfarenheter. Denna kunskap är central i samtliga läroplaner, och speciellt central för syften som har att göra med kritiskt tänkande. En yrkesorienterad läroplan måste givetvis innehålla kontextbundna kunskaper, relaterade till framtida yrken. Poängen som följer av resonemangen i denna artikel är att olika kontextualiseringar av kunskaper ger olika typer av kunskaper som inte kan reduceras till varandra. Horisontellt och vertikalt organiserad kunskap är varken utbytbara eller i konkurrens med varandra, de är komplementära (Young 2008 s 147). I relation till denna problematik begår reformen ett slutfel genom att behandla dessa olika typer av kunskaper som om de konkurrerar med varandra. Detta leder reformen till en organisering av innehållet som i huvudsak erbjuder segmenterad kunskap som inte ger tillgång till en vertikal diskurs.

Bernstein (2000) menar att det framförallt är i högre utbildning man erbjuds kunskaper vilka kan ge tillträde till samhällets konversation, till »det otänkbara». Därmed kan gymnasiereformens förslag till innehållslig organisering av yrkesprogrammen betraktas som en form av dubbel utestängning från det otänkbara. Dels genom den horisontalisering som sker i själva innehållsstyrningen, dels genom att göra tillträdet till högskolan betydligt svårare för eleverna på yrkesprogrammen. Än tydligare blir denna slutsats om man tar i beaktande de omgärdande reformer som genomförts på utbildningsområdet vilka negativt påverkar tillgängligheten till högre utbildning för ungdomar med arbetarbakgrund i allmänhet. Vi syftar då framförallt på meritvärdering av kurser, avskaffandet av 25:4-regeln och förändrade urvalsgrunder till högskolan (Prop 2006/07:107) samt nedskärningar i vuxenutbildningen (Norsberg & Sedigh 2010).

Genom att marginalisera mer kontextoberoende kunskaper och inte erkänna den typ av resonering som präglar vertikalt organiserad kunskap, separerar reformen den yrkesorienterade kunskapen från mer vertikalt organiserad kunskap. Detta separerande utestänger eleverna från tillgång till ett innehåll som kan ge ökad kontroll över den egna kunskapen, som kan ge möjlighet

att ifrågasätta hur det är och reflektera över hur det kunde vara. Den demokratiska ambitionen för gymnasieskolans yrkesprogram menar vi borde vara högre än att erbjuda starkt segmenterad och kontextbunden kunskap. Även, kanske framförallt, dessa elever borde ges möjligheten till kritiskt tänkande kring organiseringen av såväl kunskaper som arbetet i både mikro- (t ex arbetsplatsen) och makrokontexter (t ex uppdelningen i intellektuellt och manuellt arbete).

Om man som Bernstein (2000), Gamble (2006), Young (2006, 2008) och Wheelahan (2007), men även eleverna på fordonsprogrammet, betraktar vertikalt organiserad kunskap som helt central för yrkesorienterade utbildningar, framstår reformens förslag till ny organisering av innehållet som mycket problematisk. Det är relativt osannolikt att man, genom att reducera det innehåll som öppnar upp för kritiskt tänkande och teoretiskt resonerande, skapar den anställningsbara arbetaren (jfr Young 2006). Men, och mer allvarligt, dessa förslag riskerar även att förstärka den klassbundna sociala arbetsdelningen och fördelningen av kunskaper och makt.

ABSTRACT

Nylund, Mattias & Per-Åke Rosvall: Consequences of the upper-secondary education reform concerning the social distribution of knowledge at the vocational programmes. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 2, pp. 81–99.

In the present article, the ongoing upper-secondary school reform (Prop 2008/09:199, SOU 2008:27) is analysed from its impact on the organisation of knowledge in vocational education. In order to discuss the possible consequences of the reform, it is analysed in relation to present practices in one class at the vehicle programme. The issue in focus is the unequal social distribution of knowledge and power between different classes in society. The vocational programmes have a central position here, as they mainly recruit students from, and socialise for, working-class positions. The theoretical concepts are mainly from the theories on the sociology of education by Basil Bernstein, who distinguishes between knowledge organised into horizontal and into vertical discourses, as this gives different prerequisites for action in different contexts. The results from the analysis shows that in general, current practices are horizontally organised and risk being further governed in that direction as the reform premieres strongly context-bound, skill-oriented knowledge. For the social distribution of knowledge, this means that to a higher degree than before, the reform excludes approximately half of the upper-secondary school students, particularly those from a working-class background, from vertical discourses, from knowledge that gives power.

Keywords: Vocational education, education policy, educational ethnography, horizontal and vertical discourse, Basil Bernstein, social class, knowledge organisation

NOTER

1. Dock, för några viktiga bidrag som på olika sätt belyst gymnasiereformens politiska implikationer se (Arneback & Bergh 2010, Bergström & Wahlström 2008, Forsberg 2008, Hjorth Liedman & Liedman 2008, Hultin 2008, Lundahl 2008, Nylund 2010).

2. Text skiljer sig olika yrkesorienterade program avseende såväl elevernas sociala bakgrund som framtida möjligheter efter slutförd utbildning (Broady & Börjesson 2005).
3. Studien genomfördes i linje med en skandinavisk utbildningsetnografisk forskningstradition (Beach 2010, Larsson 2006). En tradition som bygger på fysisk närvaro under en längre tid, vilket konkret i detta fall betydde att i klassen, som initialt bestod av 16 pojkar, gjordes under året 72 klassrumsobservationer (i svenska, engelska, matematik, idrott och karaktärsämnen) och intervjuer med eleverna, deras lärare och rektor. Dessutom inhämtades undervisningsmaterial, provsvar, uppgiftslösningar och informationsmaterial både i pappersform och i form av webbsidor. För en längre presentation av klassen se Rosvall (2011).
4. Svenska (eller svenska som andraspråk) 100p, Engelska 100p, Matematik 100p, Idrott och hälsa 100p, Historia 50p, Samhällskunskap 50p, Religionskunskap 50p, Naturkunskap 50p.
5. Detta är huvudtanken bakom förändringen av det individuella valet. Dock, eftersom den allmänna högskolebehörigheten avskaffas föreslås att de kurser som skulle ge högskolebehörighet, samt estetiska kurser, alltid skall erbjudas som individuellt val.
6. En motsättning som också förmodligen illustreras av de preliminära resultaten från ansökningarna till de nya yrkesprogrammen, där söktrycket minskar kraftigt (Skolverket 2011a). Detta är en intressant konsekvens ur ett historiskt perspektiv. Det bredare innehåll och de ökade möjligheter till fler utbildningsvägar för yrkesorienterad utbildning som tog sin start med den integrerade gymnasieskolan genomfördes i stor utsträckning mot bakgrund av att ungdomarna valde bort densamma (Nilsson 1981). Man hade således ett behov av att höja yrkesutbildningens status. Återigen ställs man inför ett liknande problem som förelåg på 1960-talet.

LITTERATUR

- Arneback, E. & Bergh, A. 2010: Den paketerade valfriheten: Om framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 116–130.
- Barnett, M. 2006: Vocational knowledge and vocational pedagogy. I M. Young & J. Gamble (red), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Cape Town: HRSC press.
- Beach, D. 2010: Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49–63.
- Beach, D. & Dovemark, M. 2012: Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony. *Educational Review*, 63. (kommande)
- Berglund, I. 2009: *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bergström, Y. & Wahlström, N. 2008: Tema: En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 5–16.
- Bernstein, B. 1981: Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327–363.
- Bernstein, B. 1990: *Class, codes and control. Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. 2000: *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1970: *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Braunerhjelm, P., von Greiff, C. & Svaleryd, H. 2009: *Utvecklingskraft och omställningsförmåga: En globaliserad svensk ekonomi*. Stockholm: Globaliseringsrådet.

- Broady, D. 2000: Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. I J-E. Gustafsson (red): *Välfärd och skola: Antologi från kommittén välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- Broady, D. & Börjesson, M. 2005: *Gymnasieskolans sociala karta: Några resultat från projektet gymnasieskolan som konkurrensfält*. <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-borjesson-080520-social-kart-a-gymnasieskolan.pdf>. (2011-09-01)
- Durkheim, É. 2001: *The elementary forms of religious life*. Oxford: Oxford University press.
- Englund, T. 2005: *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Forsberg, E. 2008: Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 75–98.
- Francis, B. & Skelton, C. 2005: *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. 2002: *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gamble, J. 2006: Theory and practice in the vocational curriculum. I M. Young & J. Gamble (red): *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Cape Town: HSRC Press.
- Hedencrona, E. & Smed-Gerdin, K. 2007: *Blickpunkt – fordon*. Malmö: Gleerups.
- Hill, M. 2007: Coola killar pluggar inte. I J. Olofsson (red): *Utbildningsvägen – vart leder den?* Stockholm: SNS Förlag.
- Hjelmér, C. 2011: Negotiations in the Child and Recreation programme. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red): *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in secondary schools*. London: Tufnell press.
- Hjorth Liedman, M. & Liedman, S-E. 2008: Den livslånga lärlingen. *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 17–28.
- Hultin, E. 2008: Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 99–108.
- Häckner, E. 1996: *Bilder och motbilder: Elevers och lärares föreställningar om yrkesinriktad gymnasieutbildning*. Göteborg: BAS.
- Högberg, R. 2009: *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Johansson, M. 2009: *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson, A-M. 2009: Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76.
- Larsson, S. 2006: Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography & Education*, 1(2), 177–195.
- Lidegran, I. 2009: *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindberg, V. 2003: Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 157–179.
- Linder, A.P.J. 2010: Det politiska högmodets pris. *Svenska Dagbladet*. http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/det-politiska-hogmodts-pris_4454939.svd (2011-08-31)
- Lund, A. 2008: *Mellan scen och salong: En kultursociologisk analys av ungdomsteater*. Växjö: Växjö universitet.
- Lundahl, L. 1997: *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, L. 2008: Skilda framtidsvägar – perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 29–51.
- Nilsson, L. 1981: *Yrkesutbildningen i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg.: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Norberg, M. & Sedigh, P. 2010: *Avgifter i kommuner och landsting*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Norlund, A. 2009: *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nylund, M. 2010: Framtidsvägen: Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 33–52.
- Olofsson, J. 2005: *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS förlag.
- Olofsson, J. 2010: *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och praktiken*. Umeå: Boréa.
- Prop 1968:140: *Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop 1990/91:85: *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop 2006/07:107: *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop 2008/09:199: *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosvall, P.-Å. 2011: Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Ruhde, E. 1996: *Ur nöd – i lust: Samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen på program med yrkesämnen*. Stockholm: Liber.
- Simmons, R. 2009: Entry to employment: Discourses of inclusion and employability in work-based learning for young people. *Journal of Education and Work*, 22(2), 137–151.
- Skolverket 1999: *Skolföreskrifter 1999:12: Förordning om särskilda program för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2007: *Beskrivande data 2007: Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011a: *Preliminära förstahandsval till gymnasieskolan hösten 2011*. (PM från Skolverket) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011b: *Examensmål för gymnasieskolans nationella program*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2885/a/19853> (2011-06-16)
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning. Del 1*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Betänkande av gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, A. 2007: Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(4), 301–323.
- Thompson, R. 2009: Creativity, knowledge and curriculum in further education: A Bernsteinian perspective. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 37–54.
- Wheelah, L. 2007: How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–650.
- Young, M. 2006: Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. I M. Young & J. Gamble (red): *Knowledge, curriculum and qualifications for south african further education*. Cape Town: HSRC Press.
- Young, M. 2008: *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in sociology of education*. London: Routledge.
- Öhrn, E. 2002: *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

The Relevance of Class in Education Policy and Research

The case of Sweden's Vocational Education

*Mattias Nylund**

Abstract

Over the last few decades, less importance has been attached to the concept of class in educational policy and educational research. Due to the continued relevance of class in many educational contexts, this article argues that this trend is unfortunate, untimely and unwarranted, and that important questions are overlooked as a result. As a case in point, the article examines contemporary policy trends in upper-secondary vocational education in Sweden. The article comprises two interrelated sections. The first discusses the more general matter of the relevance of class (and its critique) and how class can be understood in contemporary society. Following the conclusions from part one, the second section demonstrates how problems arise when vocational education is removed from its class context, illustrated by contemporary policy trends in Sweden where not only issues of class are ignored, but policies are also adopted that are likely to augment class inequalities.

Keywords: social class, education policy, vocational education, upper-secondary education, curriculum

Introduction

During the 20th century, the Swedish education system was transformed from explicitly differentiating education along social class lines to a system intent on breaking, or at least reducing, its class-bound character. Understanding education as related to a class society was thus a central perspective and policy concern in Sweden during the 20th century. This perspective has been on the retreat, however, in the last few decades within both the policy and research fields. The purpose of this article is to offer a critical review of this shift and argue for the continuing relevance of a class concept in educational inquiry. The article thus has two separate but interrelated purposes. The first is to contribute to the academic discussion of the relevance of class by putting forward the argument that class remains a fundamental structure in contemporary capitalist societies. The second purpose derives from the first in trying to illustrate the importance of relating to class when analysing and implementing education reforms, exemplified by an analysis of contemporary Swedish policy

*HumUs-Institution, Örebro University, Sweden. E-mail: mattias.nylund@oru.se.

©Authors. ISSN 2000-4508, pp. 591–613

regarding educational content in vocational programmes. Although several reforms are discussed, the focus is on the extensive upper-secondary reform implemented in 2011, since it is of special interest in a class context.¹

The Diminishing Usage of a Class Concept

Educational research in Sweden relating to class as a problem was fairly common during the 1970s and 1980s (cf. Ball & Larsson 1989; Bernstein & Lundgren 1983; Callewaert & Nilsson 1979; Englund 1986; Arnman & Jönsson 1983; Kallós 1979). However, it is more common in contemporary educational research to view society as a pluralistic, information-technological, knowledge-driven, post-industrial, multicultural or risk society, to mention but a few popular concepts, rather than as a class society. What can be observed is a notable shift in how the basic divisions of society are understood, from a focus on circumstances based on economic and political factors to those based on culture (Bernstein 2000; Callinicos 2000:13-24). As a consequence, education is often related to questions relating to pluralism, religion, gender, ethnicity etc. and not to class, despite research showing that it can be difficult to understand the effects of ethnicity and gender for instance, if they are not related to class (cf. Ambjörnsson 2004; Andersson & Lindblad 2008; Callinicos 1998; Hill 2009). An OECD report looking at equity in education concluded that:

[I]t is surprising to see that the Swedish debate on educational equity is so overwhelmingly focused on gender issues, to the extent that it almost completely overshadows questions of social inheritance... (Nicaise et al. 2005:14).

However, this is not only a Swedish phenomenon, as Collini notes:

In the frequently incanted quartet of race, class, gender and sexual orientation, there is no doubt that class has been the least fashionable ... despite the fact that all the evidence suggests that class remains the single most powerful determinant of life-chances (Collini 1994:3).

Many of the central objections to the relevance of class are founded on challenges raised by theorists such as Ulrich Beck, Daniel Bell, Manuel Castells, Anthony Giddens and Alain Touraine, who have in different ways described how the foundation of industrial class society has changed (individualisation, service society, risk society etc.). Furåker (2005) argues that, while often illustrating important changes in society, these theories tend to draw very broad and overstated conclusions from these changes, often founded on weak empirical evidence. This is, according to Sadovnik (2008:26), also characteristic of a great deal of postmodern critical theory which has become increasingly popular in educational research over the last decades, often criticising more holistic theories (e.g. Biesta 2002; 2005), especially those that place a class concept at the centre (Berglez 2006; Dworkin 2007; Hickey 2000:162; Savage 1996:58). In contrast, there is a range of theoretically and empirically well-founded

investigations, in turn built on different class concepts, illustrating the continuing relevance of class (cf. Mayer 2005; Svallfors 2004; Wright, 1997).²

A critique often raised is that a concept such as class marginalises questions of pluralism, identity and recognition. However, different theories vary in relevance depending on the issue pursued, and the relevance of ‘identity/recognition’ by no means automatically replaces or diminishes the importance of ‘class/distribution’ (Fraser 2003).

The most prominent kinds of recognition claims in contemporary politics have been ones relating to cultural difference, including differences in sexuality, religion and lifestyle. In such cases the groups in question claim recognition for their legitimacy and value. However, the micro- and macro-politics of class are different. The poor are not clamouring for poverty to be legitimised and valued. They want to escape or abolish their class position rather than affirm it (Sayer 2005:52).

In short, over the last few decades theories adopting a class approach have been criticised for being dualistic, reductionist or deterministic, and have often been deemed irrelevant (Dworkin 2007; Kirk 2000; Savage 1996). It is reasonable to expect from a criticism of the relevance of class that it will question a particular class concept and demonstrate its weakness through solid empirical investigation. Undertakings of this kind are, unfortunately, unusual (Furåker 2005). Discussion of the relevance of class has instead been characterised by confusion over the meaning of the concept, jumbling notions of class with very different theoretical foundations and implications together (Crompton 1998:12; Sayer 2005:72; Svallfors 2004:164).

The tendencies outlined above are also characteristic of contemporary Swedish policy research, where a class concept is rarely used or discussed in any theoretical depth. This, together with the fact that there is little research on vocational education when studying policy (for exceptions, cf. Lundahl 1994; 1997; 2011; 2011b; Nilsson 1981; Olofsson 2005; 2010) and the diminished importance attached to class in research focusing on vocational education in Sweden more generally³, has led to a policy debate and a set of policy proposals that not only overlook important questions but that also risk increasing class inequalities.

If class is not irrelevant, but framed in a confusing discussion, a question that begs an answer is: how, then, can class in contemporary society be understood?

Understanding Society as a Class Society

The concept of class has different meanings in different theories. Bluntly speaking, one can discern two different basic understandings and analytical usages of class: as strata or social group, and as social relations (Hatcher 2000:185-186). Analysing class as strata implies grouping people together hierarchically in groups, defined by their access to one or many important resources (e.g. income, profession and education) (Crompton 1998). Commonly used concepts within this school of thought are “upper

class”, “middle class” and “under class” (Crompton 1998; Gilbert 2008; Kirk 2000), also referred to as social groups 1, 2 and 3 (cf. Jonsson & Arnman 1989; Svensson 2001; 2007). Such a class concept can be very informative and reveal the distribution between groups in various contexts. At the same time, this kind of understanding of class has limitations. First, this concept of class neither can nor attempts to explain the reasons behind the distribution; it is purely descriptive (Hickey 2000:163). Secondly, class tends to become something static in this reading, equated with certain income intervals, professions, educational levels etc. Further, the meaning of class, and in general how society is categorised, becomes arbitrary. This is exemplified by the common application of this type of categorisation today in the discourse of “social exclusion” (Fairclough 2000; Hickey 2000). In this categorisation wage labourers and owners of capital are recognised as one group (‘inside’), distinguished from the group of people ‘outside’, e.g. the unemployed and long-term sick (Hickey 2000:170). A common description of society within such a discourse is a “two-thirds society”, both theoretically and empirically a misleading description (Hickey 2000:170) that shifts the political ambition from increasing equality to increasing “inclusion” (Fairclough 2000:65). This ambiguous use of class illustrates additional problems with the strata perspective in being devoid of concepts of power and conflict (Crompton 1998). Without a concept of power, a theory provides little guidance for action to challenge inequalities. Another approach which overcomes most of these problems is to understand class as social relations, e.g. a Marxist concept of class.

A neo-Marxist perspective

In Marxist theory, social systems are differentiated on the basis of the organisation of production and the extraction of surplus value. In brief, every society has a material organisation that establishes the basic frames for the way in which social relations can take form. Capitalist societies are thus characterised by a specific organisation of production, one in which a small minority owns and controls the means of production and a large majority has to sell its labour in order to survive. This situation gives rise to specific relationships, and it is these core relationships – the social relations of production – that constitute the foundation of class relations. However, if a class analysis is founded on the relation to the ownership of the means of production alone, then only three (possibly four⁴) basic classes can exist:

- (i) *Capitalists* (who own the means of production – purchase labour)
- (ii) *Workers* (who do not own the means of production – sell labour)
- (iii) *Petty Bourgeoisie* (who own the means of production – do not buy labour).

In such a categorisation 85–90% of the population in developed capitalist countries belongs to the same wage labour class (Wright 1997:19). While saying something significant about capitalist society, this is too blunt to enable a nuanced understand-

ing of many phenomena as it fails to capture the class dynamics of contemporary society satisfactorily. The basic problem is that all wage labourers are understood as one category, thereby viewing professors, generals, doctors, chief executives etc. as belonging to the same class as nurses, telephone salesmen, industry workers, shop workers etc. To allow a more nuanced analysis of the class structure, Wright (1997) introduces relations to two additional factors (besides the means of production), which in combination determine the social relations of production: (i) “*Authority*” and (ii) “*Skills and expertise*”.

Wright finds that access to these factors has a significant impact on the social relations of production. Wage labour positions involving authority provide greater remuneration and power (over one’s own and other’s work), and therefore tie the interests of these positions closer to the capitalist class. Possessing skills and expertise similarly tends to impact positively on salary and autonomy over one’s work, thereby affecting interests in a similar way. In short, the more a position involves authority and/or skills and expertise, the greater the influence of capitalist interest within this class position. While still providing wage labour and consequently being tied to the working class, these positions are simultaneously tied to the capitalist class. They are, in other words, “contradictory locations within class relations” (Wright 1997; 2009; Hickey 2000). During the later stages of capitalism a growing number of wage labourers have come to occupy contradictory class positions. However, this has not meant that the relevance of class has declined or that the working class has disappeared. On the contrary, when analysing the class structure in countries as diverse as Japan, the USA and Sweden, Wright finds that:

The working class, even if defined narrowly, remains the largest class location in the class structure of developed capitalist countries, and if it is extended to include those contradictory locations closest to it, then it constitutes a substantial majority of the labor force... [I]f the working class is defined in relational terms it is hardly the case that the working class has largely disappeared, as some commentators have suggested (Wright 1997:73).

By highlighting some of the results of Wright’s analysis on the class structure in Sweden (in the early 1980s), the table below illustrates this point.

Table 1. Overarching wage labour class positions in Sweden (Wright 1997:54)⁵

| | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Extended Expert Managers (9.6%) | Non-skilled managers (2.6%) | ↑ (+) <i>Authority</i> (-) |
| Skilled supervisors (5.6%) | Extended Working class (79.2%) | |
| Experts (3.0%) | | ← (+) <i>Skills and expertise</i> (-) |

By differentiating wage labour positions depending on their relation to authority and skills and expertise, five different class positions are defined in the table. The extended working class is thus composed of positions with no, or little, access to both these resources, i.e. class positions with similar conditions and interests. The table reveals that a large majority (79.2%) of wage labourers are in the “extended working class” position. If one bundles together all the disparate positions outside the extended working class and calls them ‘middle class’, this group counts for just under 21% of the wage labourers. These findings contradict the common notion of modern society as a middle-class society, or a two-thirds society, as it is often described in contemporary politics (cf. Ball 2003; Hickey 2000). Summarising the results from almost two decades of research, Wright (1997) finds that class understood in this way plays an extremely important part in people’s lives, strongly influencing everything from social mobility and life chances to friendships and class consciousness.

The ‘new’ working class

With a relational conception of class it is only with the dissolution of the core relations that classes dissolve. From a Marxist perspective it thus takes the dissolution of the capitalist mode of production, with the ownership and power relations it entails. Rather than dissolving, the capitalist mode of production has expanded during the last century, and is today more encompassing than ever. Strong everyday notions of class exist, where working class implies white collared men in dungarees whose relative decline in the workforce suggests the disappearance of the working class. This conclusion is, however, based on a static and superficial understanding of class. The working class in Sweden today looks different from what it was only a few decades ago, but it has certainly not disappeared. Class should not be understood as a question of fixed characteristics but as social relations. If related to upper-secondary vocational education in Sweden, as below, a relational conception of class implies that not only traditionally ‘male’ programmes (e.g. industry and construction) but also ‘female’ programmes (e.g. care and support) should be viewed as primarily socialising pupils for extended working class positions, which brings us to the second section and purpose of this article.

Upper-secondary education in Sweden plays an important part in the creation of social relations. However, this is almost completely overlooked in contemporary policy where relating education to class has ceased to be common practice. What kind of problems this brings about in the context of upper-secondary vocational education is discussed below.

The Relevance of Class, the Case of Sweden’s Vocational Education

In relation to class, the purpose of the vocational programmes can, broadly speaking⁶, be considered as socialising pupils for extended working class positions, i.e. positions defined by their non-skilled and subordinate character in the social relations

of production. Taken together with the fact that about half of all pupils in upper-secondary education attend vocational programmes (Berlund & Hennig-Loeb 2012; SOU 2008:27), of which a predominant proportion have working class backgrounds (Broady & Börjesson 2006; Högberg 2009; Sandell 2007), it can be concluded that it is individuals from already subordinated class positions that tend to be trained to occupy subordinate positions. This organisation of education has prompted researchers (cf. Althusser 1971/2008; Bernstein 1981; Bourdieu & Passeron 1970) to characterise education as upholding a division between “intellectual” and “manual” labour.

In terms of content, the problem can be formulated as an uneven social distribution of knowledge. Different programmes are organised around different principles depending on what future role in the labour market the education is intended to prepare pupils for. Education for middle class positions is organised around principles of flexibility, freedom of choice, an inquisitive relation to knowledge etc., while education for working class positions is organised around principles of punctuality, orderliness, ‘good habits’ etc. (Anyon 1983; Apple 2004; Beach 1999; Marshall 2007). Thus, the education system is not only central for the selection of individuals for different class positions, but also in socialising people from different classes in different ways of relating to the world. A great deal of research on vocational education in Sweden confirms this pattern, showing how knowledge, especially of a more theoretical and critical kind, is subordinated to goals of socialisation such as learning punctuality and attendance (cf. Berner 1989; Frykholm & Nitzler 1989; Hårdig 1995; Nordlund 2011; Rosvall 2011). Hårdig, who has studied the relationship between vocational training and working life, summarises his findings as follows:

The empirical result is to a high degree in accordance with the line of reasoning of Poulantzas (1977), Gringon (1979) and Popkewitz (1987). Vocational education is by these seen as a socializing practice into an ideology that reproduces present social and economical situation (sic!) in society (Hårdig 1995:221).

Vocational education is thus intertwined in a context of class, power, conflict and control and its organisation represents a significant part of what the future working class will learn and how they will view themselves – a context, as we shall see, completely overlooked in contemporary policy. But, to be able to understand contemporary policy trends in Sweden more fully, a brief historical contextualisation is first necessary.

Class and Swedish policies – a historical perspective

During the early post-war decades, Swedish governments launched a series of fundamental educational reforms to address, inter alia, class inequalities (Gesser, 1985; Härnqvist 1989; Nicaise et.al. 2005). One central effort was to reduce the differences between educational pathways open to pupils from different social classes. At upper-secondary level, the differences between the vocational and academic pathways were reduced, mainly by broadening the educational content of the vocational routes. The

first major step in this regard was taken in 1971 (Govt. Bill 1968:140) when vocational education was integrated into the upper-secondary school, resulting in the first joint curriculum (Lgy70). Prior to this reform, the organisation of vocational education can best be described as a weakly institutionalised system, heterogeneous and with limited central control, its content generally strongly steered towards local and specific labour market contexts (Berner 1989). In contrast, what has characterised the organisation of vocational education in Sweden since then is a strongly institutionalised system where vocational education is primarily located in school settings, priority given to educational content of a less vocation-specific nature, and therefore comparatively small differences between vocational and academic routes from an international perspective (Lindberg 2003:16-17). In addition to the shift in vocational skills, the educational content was reorganised to help enhance pupils' prospects as active and independent citizens and workers who would exert influence at the workplace and e.g. "affect the hierarchies in working life" (SOU 1986:2:105, my translation). Since the upper-secondary reform of 1994 (Govt. Bill 1990/91:85), 30 percent of the time in all programmes has been allocated to general subjects⁷, offering pupils in vocational programmes eligibility for higher education.⁸ Issues such as avoiding the creation of educational 'dead ends' and offering all pupils more equal opportunities after finishing upper-secondary education (Govt. Bill 1968:140:11; SOU:1981:96; SOU:1981:97; SOU:1986:2) were central in this policy development, as expressed by the 1976 upper-secondary school committee:

We know that different kinds of upper-secondary programmes recruit pupils from different social groupings. Here we have an inbuilt conflict in the upper-secondary school that reflects nothing but the socially conditioned distribution of vocational tasks that our society is based on to a great extent. Not many would dispute that society within reasonable limits must be based on a division of labour and specialisations. Few on the other hand, if any, are likely to claim that this distribution should be as strongly linked to social background as it is today. Regardless of what one thinks about the power of the education system to break this pattern, it must be argued that it must contribute to such a development more forcefully than hitherto (SOU:1981:96:381, my translation).

Policy development since 1971 has also implied a change in control over content where initially the state, and later the local school and pupils, were granted greater control over the curriculum, with 'working life' (e.g. employers) becoming more of an indirect influence.

In conclusion, the post-war history of upper-secondary education has been one of integration between vocational and academic education, where issues of equality and class have played a central role. Policies implemented at other levels, such as the major expansion of adult education and the establishment of the 25:4-rule (see below) should also be seen in this light, and policy documents of the time explicitly stated that adult education was to stimulate and foster economic democracy and a classless society (Englund 1989). Against such a background, contemporary policies on education pose a very stark contrast.

A Policy Blind to Class

The extensive upper-secondary reform implemented in the autumn of 2011 (GY2011) is of particular interest in a class context. Partly because it represents a historical break with previous policy trends, but primarily because it is doing so by creating a new structure for upper-secondary education mainly through the reorganisation of vocational education.

It should first of all be noted that issues of social class and their relation to vocational education play no part in the reform, as evidenced by the complete absence of any mention of the concept of social class in both the inquiry (SOU 2008:27) and the resulting bill (Govt. Bill 2008/09:199). To the extent that inequalities are recognised at all, it is understood in the discourse of 'social exclusion', where groups of pupils are differentiated on the basis of their successful transition from school to work (cf. Govt. Bill 2008/09:199:121; SOU 2008:27:41-42,675). By ignoring class, vocational education is decoupled from its societal context and, as a result, issues of power, conflict and inequality are effectively omitted.

Vocational education has historically been related to both goals of efficiency and equality. In contrast, GY2011 only recognises efficiency (and a specific conception of the term), making the relation between education and the needs of the labour market the dominant organising principle for the vocational programmes, expressed as an ambition to create ready trained and employable workers (Berglund & Henning-Loeb forthcoming; Nylund 2010).

The most prominent problems identified with the vocational programmes in these policy texts are the perceived overemphasis on theoretical subjects in the curriculum, the low throughput and the mismatch between what pupils learn and employers demand (Nylund 2010). These are also seen as closely related in that pupils in vocational programmes have poor results in theoretical subjects that take up too much space in the curriculum and so throughput is low.⁹ The remedy to this situation is the introduction of a new structure for the content, with a reduction of hours devoted to the study of society, aesthetic experience and language¹⁰ to be replaced with a greater focus on more specific, specialised labour market contexts (Beach et al. 2011; Nylund & Roswall 2011). The augmented difference between vocational and academic routes through stronger contextualisation is made explicitly in the new steering documents, e.g. the new curriculum (Lgy11), syllabuses and overarching goals (Nylund & Roswall 2011), and is to be applied in all subjects including the general subjects. This new structure, it will be argued, is a 'solution' to problems understood in a partial and narrow way.

In the absence of class: Structures understood as intrinsic individual attributes

A dominant perspective in GY2011 is the conceptualisation of most educational phenomena as individual, demonstrated by the fact that the Swedish word for individual is used 533 times in the inquiry, while the word for collective is used only 13

times (Nylund 2010). This has a direct bearing on how problems are identified and conceptualised, e.g. the low throughput in vocational programmes.

All pupils in national and specially designed programmes are forced to study for a basic qualification for higher education, irrespective of their individual goals, talents and interests ... Many programmes in which vocationally oriented subjects are the chief concern have become all too theoretical with too little time for vocational preparation. ...Different interests and inclinations must be utilised in programmes offering preparation for higher education, vocational education and apprenticeship training... Offering a greater choice of specialisation can increase pupil motivation... New high quality vocational and apprenticeship programmes, as well as efforts to improve elementary school and relevant entry requirements for upper-secondary education, should considerably reduce the drop-out of pupils from upper-secondary schools (SOU 2008:27:675, my translation).

In short, many individuals in vocational programmes are perceived to lack the talent, inclination or interest in theoretical content¹¹, so to reduce the hours allocated to such subjects (combined with a few other measures), the thinking goes, would increase the throughput. The problem is thus conceptualised as contained within or pertaining to specific individuals (cf. Berglund & Henning-Loeb forthcoming). However, in a class society children from different classes are raised and socialised in different ways. In the work of Bourdieu (1990) this is referred to as the socialisation to different habituses, in the work of Bernstein (1973) as different codes. These orientations to meanings (habitus, codes) are each useful, and valued differently, in different contexts. In the school context, there is at a general level a devaluation of working class culture in favour of a middle class culture (Ball 2010; Bourdieu 1970; Caellewaert & Nilsson 1979; Ingram 2009). The 'educational failure' of the working class is thus primarily a social, not a cognitive problem, depending ultimately on power and privilege – or their absence – both in terms of class-bound out-of-school factors (Ball 2010) and the organisation of education (Bernstein 1971). By essentialising these differences as fixed characteristics and capabilities, and organising education accordingly, they tend to become self-fulfilling in terms of performance (Ball 2010; Bernstein 1990). An understanding of educational failure as primarily cognitive, or as a consequence of 'talents' or 'interests', thus neutralises and legitimises socially determined class inequalities. Problems that stem from the class structure are hence misinterpreted as intrinsic individual attributes. This is what GY2011 does, as illustrated in the above quote. The same is true for the new main stated goal of vocational education: to create employable workers.

Framing the question of (un)employment as a matter of 'employability' – of whether the individual is employable or not – shifts attention and responsibility away from the structure of the labour market to the individual's ability to acquire the skills necessary to meet employer demand (Assarson 2012). Further, since unemployment is a structural phenomenon, employability can be seen as a relational attribute that conceals the fact that workers in this perspective are set against each other to compete for a

limited number of job opportunities (cf. Assarson 2012; Lundahl 2011b). By decontextualising the question of employment, underlying structures such as class and their impact on opportunities in the labour market are made invisible (Assarson 2012).

This failure to recognise properly the underlying factors implicit in education constitutes the point of departure for the GY2011 reform and nothing that is unrecognised in conception is likely to be addressed properly during implementation.

Overlooking the issue of access to education and social mobility

One important change with GY2011 is the reduction of general subjects in vocational programmes, with the result that many pupils leaving vocational programmes are no longer automatically eligible for higher education. The endeavour to acquire basic access to higher education is now the responsibility of each individual pupil, who is required to select certain subjects (Swedish, English) as elective courses. Such compliance will not suffice for pupils in all vocational programmes, however, since the entry conditions for higher education have been changed (Govt. Bill, 2006/07:107). With the revised entry requirements, many pupils will need to study an extended programme in addition to the basic subject competencies. Taken together with other institutional changes described below, these reforms can be expected to seriously limit the possibilities of those leaving vocational programmes to attend higher education.

One such change is the removal of the 25:4 rule (Govt. Bill, 2006/07:107) which provided everyone above 25 years of age and with at least 4 years of corroborated work experience with basic eligibility for higher education, even without a school-leaving certificate from upper-secondary school. Work experience was also taken into account by granting a bonus score on the national Scholastic Aptitude Test (Högskoleprovet) which offers an alternative admission route to higher education. There is a strong class factor in the failure to attain a secondary school leaving certificate (Alexanderson 2011; Svensson 2007) and to have early work experience. The 25:4 rule thus addressed the situation of mainly working class pupils, and was designed to reduce the class imbalances in enrolment in higher education. Its removal contributes still further to limiting the opportunities of students with working class backgrounds to attend higher education.

Another change is the introduction of merit points, in which the selection of certain courses (e.g. mathematics or modern languages) gives pupils a comparative advantage in access to higher education (Govt. Bill, 2006/07:107). Research tells us that such selections are more likely to be made by pupils from more privileged social classes, further accentuating class inequality (Ball 2010; Dahlstedt 2007; Härnqvist 1989; Lund 2006). Further, the introduction of merit points will result in a differentiation at an earlier age, which in turn implies a greater impact of social background on educational choices (Alexanderson 2011).

Yet another change in the same direction is the introduction of new quotas for admission to higher education (Govt. Bill, 2006/07:107), where secondary school

leavers without immediate basic access to higher education are placed in a quota with fewer places (National Agency for Higher Education 2011).

Finally, adult education has also experienced significant cutbacks (Norberg & Sedigh, 2010). This form of education has worked to reduce class inequalities by giving pupils from the working class a second chance to attend higher education (cf. Stenberg 2011).

From a class perspective, these reforms should be viewed as a whole, and as such they not only directly reduce the opportunities of pupils with working class backgrounds to attend higher education, but also prompt pupils to make decisions about their future education earlier. When analysing the class structure across different countries, not only is the distribution of the population across different positions of interest, but so too is their permeability, i.e. how strongly people's lives are bound by their class position (cf. Wright 1997). The reforms described above are likely to strengthen the class-bound character of enrolment in higher education, which would have a negative impact on social mobility and so render the working class positions less permeable.

Overlooking the issue of the social distribution of knowledge

From a Neo-Marxist perspective, these reforms are not primarily problematic in relation to social mobility but to questions of power more generally, both in terms of who acquires the power to decide what counts as important knowledge, but also the power that can be gained from knowledge itself. Let us turn to the second matter first.

In terms of school content, education systems in class societies follow certain "distributive rules" (Bernstein 2000), making different knowledge available to different classes. On a societal level, subordinated classes encounter a curriculum where knowledge is mainly organised to be meaningful in local and specific contexts, making it difficult to transfer and use its meanings in different contexts. In contrast, privileged classes encounter a curriculum where knowledge is organised to be meaningful in less context-bound systems of meanings. As Bernstein (2000) stresses, it is within fields of less context-bound knowledge, of a more theoretical orientation, that the relations between objects and events not obviously related to one another are connected. It is thus a powerful form of knowledge, which makes it possible to think about what is less apparent and what is possible, essential for educational objectives such as critical thinking (Beach 2011; Young 2008).

From a class perspective, it may well be argued that the scope for critical discussion (e.g. about the organisation of society and the workplace) is proportionately of greatest importance in the vocational programmes, for the individuals who will occupy the most subordinate and vulnerable positions in the social relations of production (cf. Englund 1981), a line of reasoning found in policy texts from the 1970s (Englund 1989). However, in the decontextualised understanding of GY2011, access to theoretical knowledge in vocational programmes is viewed instead as a problem and, as a result, knowledge is reorganised in relation to much more specific vocational

contexts. This is accomplished not only by reducing the time and space for general subjects, but also by introducing a new model for steering content in which labour market needs are placed at the centre of the organisation, evaluation and development of the vocational curriculum.

To facilitate young people's establishment in the labour market and so that the contribution of upper-secondary vocational programmes to the supply of competence will increase, closer collaboration between the National Agency for Education, the employers of upper-secondary school leavers and other relevant authorities is required... Therefore, the Government considers that national councils for the various vocational programmes should be established... [that] should have the task of providing advice and support, both in terms of developing educational content, but also concerning the objectives and study tasks... These councils may serve appropriately as a forum for continuous dialogue between the National Agency for Education and future employers. The purpose of this dialogue is to match educational supply with the demand in the labour market, in order to facilitate young people's transition from vocational education to employment (Govt. Bill 2008/09:199:46-47, my translation).

This new curriculum has implications for knowledge. Not only does historical experience suggest that employers are unlikely to give priority to knowledge of a more theoretical kind (Boreham 2002; Lundahl 1997; Olofsson 2005), but an ever-changing demand-driven curriculum implies knowledge that is time- and place-specific, i.e. with a very context-bound relevance. This organisation of knowledge, guided by the idea of "translating subjects and courses to descriptions of skills that are used by and comprehensible in the commercial world" (SOU 2008:27:241, my translation), offers pupils access to the applications of theoretical knowledge, but not to the theoretical knowledge that underpins their field of practice. Vocational education is by definition related to fields of practice, and is thus context-related. However, the relation between knowledge and context can be organised in different ways, offering different forms of knowledge and learning (cf. Gamble 2006; Young 2006). Disconnecting practice from theory in vocational programmes means depriving pupils of access to knowledge that could give them increased control over their own knowledge and learning and the opportunity to reflect critically on 'how it is' (cf. Weelahan 2007).

Taken together with the reduced access to higher education, these reforms quite explicitly lock the working class out from access to knowledge that engenders critical views of society and its organisation. Another reform strengthening this tendency is that teacher education is being reorganised to differentiate much more clearly between the vocational/academic paths, for instance by halving the initial teacher training for vocational teachers, a change that Lundahl et al. (2010:54) argues "can be regarded as a return to the previous separation of teacher categories – the 'seminar' and the 'academic'" (also see Lagström 2012).

Attempting to solve problems of throughput and unemployment by undermining critical thinking and theoretical reasoning in vocational programmes is, to say the

least, problematic as it further contributes to the unequal distribution of power and knowledge between classes. Further, this decontextualised approach also neutralises the question of who gains the power to decide on what counts as important knowledge in vocational programmes.

Overlooking the issue of the power over the curriculum

As described above, one of the main goals in GY2011 is to make vocational students more employable, a quality evaluated mainly by employers. With such a premise, the interests of employers are understood as interests common to all, hence the increased power of employers to decide on what counts as important knowledge in the vocational curriculum. Simultaneously, and for the same reason, the power of pupils and teachers over content is criticised and reduced (Nylund 2010). Steering content like this is disquieting from a class perspective that stresses the conflictive interests of employers and (future) workers (cf. Wright 1997). What employers regard as important knowledge is not likely to be learning that lays the ground for a critical discussion of power relations and the distribution of influence or wealth in the workplace. Further, employers are hardly educational theorists or particularly knowledgeable on epistemological questions. It is production and profit, rather than learning, which are the guiding principles behind the organisation of tasks in a workplace (cf. Lindberg 2003; Barnett 2006; Berner 1989). This new balance of power also implies a great class misrepresentation as it is primarily pupils with working class backgrounds who attend vocational programmes.

So, what can be concluded from these changes in policy and research?

Concluding Remarks: Reproducing Class – from a Problem to an Endeavour?

Since education systems are interwoven into the structures of the societies they form part of, and class is a fundamental structure in a capitalist society, ignoring class leads to important questions and problems being overlooked. This is exemplified by contemporary educational policy in Sweden regarding vocational education, which fails to recognise class altogether. This decontextualisation means that questions of power, conflict and control are invariably left out, and vocational education is framed instead within a pure ‘efficiency’ discourse. In this discourse, asymmetric power relations and socially determined class inequalities become invisible, neutralised and naturalised, and a policy is shaped that not only overlooks important problems relating to class but which also risks augmenting class inequalities and excluding young people with working class backgrounds from access to critical knowledge.

If contemporary policy is viewed in its historical context, the consequences of ignoring class can be seen in a shift in ambition from pursuing equality to a form of ‘inclusion’. But more importantly, it expresses itself as a shift from viewing class inequalities as a problem to assuming the appearance of an endeavour. A great deal

of the contemporary policy resembles the period before the 1970s, prior to the joint curriculum. A clear division of the upper-secondary school based on the difference between academic and vocational paths is reinstated. The different exams removed in 1968 have been restored. More direct control by employers over vocational curricula is reintroduced and the content is again to be much more context-bound and subject to the evaluation of local employers. Likewise, the ambition that pupils in vocational programmes shall be 'ready trained' for specific types of wage labour is reintroduced, while the goal of general eligibility for higher education for pupils on vocational programmes is removed. There will again be major differences in teacher education, with teachers in vocational subjects receiving much less training than their academic counterparts. When associated policies are taken into account such as the cutbacks in adult education, the removal of the 25:4 rule, the introduction of merit points and the new quotas for higher education, this tendency is further accentuated.

As the perception of society being comprised of social classes has diminished in educational research, this policy development is being implemented without being related to questions of class and power. This is somewhat ironic since modern policy is, though silent on class in its rhetoric, quite consistent in its class character. This demonstrates the fact that the relevance of class is not merely an empirical question but also a political one, as underlined by Bourdieu in the quote below that concludes this article.

The word 'class' will never be a neutral word so long as there are classes: the question of the existence or non-existence of classes is a stake in the struggle between the classes (Bourdieu 1993:21)

Mattias Nylund is a PhD student in Pedagogy at Örebro University, HumUs Institution. His research focuses on Education Policy regarding Vocational Education. This article represents one of four studies that constitute his PhD project.

Notes

- 1 In Sweden, almost all students (98%) continue from 9 years of compulsory primary school to upper-secondary school (Alexandersson 2011). Upper-secondary school in Sweden is thus central in a class context since it is where the most significant official curriculum differentiation between educational pathways takes place. It has two main routes, one preparatory for higher education, and the other vocationally oriented which mainly recruits students from the working class. In an international context, upper-secondary school in Sweden has stood out in that these pathways have been integrated to a large extent (this is elaborated in the second part of the article). The Swedish education system has also stood out as a frontrunner in addressing issues of class inequality (cf. Alexandersson 2011; Ball & Larsson 1989; Benadusi 2001; Erikson & Jonsson 1996; Nicaise et al. 2005; Shavit & Blossfeld 1993).
- 2 In a recent study on how class affects people's lives in Sweden concerning everything from work, education, social mobility and low-wage jobs to well-being, shopping patterns, alcohol consumption and ideological assumptions, it is concluded that "[O]ne thing remains clear: class matters in contemporary Sweden" (Oskarsson, et al. 2010:227).
- 3 Critical perspectives relating to class, power and control in this field of research have become less common in the last few decades. However, there are (more than in many other research areas) contributions in contemporary research on vocational education discussing different phenomena in relation to different conceptions of class (cf. Asplund 2010; Gruber 2007; Högberg 2009; Sandell 2007). Nonetheless, it is rarely in focus and is often almost entirely left out (cf. Berglund 2009; Broman 2009; Jernström 2000; Swahn 2006). Further, even when a class concept is used, it is usually not with a relational and critical understanding focusing on power, conflict and control (see the discussion below).
- 4 (iv) *Lumpen Proletariat* (who do not own the means of production – unable to sell their labour power)
- 5 This table is somewhat modified by the author, based on two tables in Wright (1997:47, 54). The data on which Wright bases his analysis, presented in the table, was collected in the early 1980s. The balance between different class positions today may therefore differ somewhat. The purpose here, however, is not to present a precise description of the contemporary class structure, but to illustrate how class can be conceptualised in contemporary society.
- 6 It should be noted that there are significant differences between different vocational programmes (cf. SOU 2000:39), both in terms of the social background of the students attending them, and concerning the outlooks after completing the education. But, on a general level, there are strong and clear class patterns with deep historical roots (Broadly & Börjesson 2005; Nilsson 1981).
- 7 Swedish, English, civics, religious instruction, mathematics, natural science, physical education and art/music/drama.
- 8 It should be noted that the 1990s brought many other changes regarding Swedish education policy that in contrast broke the historical trend of integration between different parts of the education system. This development can be illustrated, for instance, by the new curriculum based on management by outcomes and goals, the establishment of independent schools and of school vouchers, a shift in governance with a stronger influence for municipalities and increasing features of individualisation. These extensive changes have been described as constituting a system shift in the politics of education in Sweden (cf. Englund 1996; Lindensjö & Lundgren 2000; Sundberg 2005; Wahlström 2002), mostly having a segregating effect, increasing class inequalities (cf. Lund 2006; Olofsson 2010; Sandell 2007; Swedish National Agency for Education 2009). However, although playing an important part in class reproduction, the processes in which pupils are sorted for different educational routes will not be dealt with in any length in this article, where the focus is on upper-secondary education and the social distribution of knowledge.
- 9 However, this is a somewhat misleading statement. With the reform initiated in 1991, the drop-out rate in upper-secondary school grew significantly, and became (in 1998) twice as high in vocational programmes compared to preparatory programmes for further studies. Since then, however, the drop-out rate has decreased in vocational programmes. The numbers from different sources vary somewhat (Berglund & Henning-Loeb forthcoming), but the trend was, as Alexandersson (2011:205-206) notes, that: "[L]eaving certificates and grades have improved, especially for those taking the vocational studies option. The completion rate is slightly below the rate for the academic track ... 67% of pupils on vocational tracks graduated from upper-secondary 2008, compared to 56% of those who graduated ten years earlier". Two points can be made here. First, the 'throughput trend' was positive in vocational programmes, making the description of this problem in the policy texts a little misleading. Secondly, the removal of more general content from all vocational programmes appears quite blunt since a great majority of students in vocational programmes were indeed completing their studies. For instance, in 2009/2010 the construction programme had the largest proportion of pupils with a leaving certificate within three years, just over 83 percent (Henning-Loeb 2012).
- 10 E.g. civics is halved, aesthetic subjects are removed from the compulsory curriculum and Swedish is (for most vocational programmes) halved.
- 11 It should be noted that this assumption is far from uncontroversial. Instead, as noted by Beach et al. (2011:149), their empirical studies indicate that "[T]here is no distinction between students of vocational programs and others in regard to interest in and desires for a good education and the value of academic/theoretical knowledge". This assumption, they claim, can instead be seen as resting "[E]ntirely on foundations that are socially constructed elements of a dominant discourse about social belonging, social origins, labor and intellectual ability". This is perhaps also illustrated by the preliminary results of the first applications for the new vocational programmes, where the number of applicants has fallen considerably (Swedish National Agency for Education 2011), by approximately 10% compared to previous years (Berglund & Henning-Loeb forthcoming).

References

- Alexandersson, M. (2011) Equivalence and choice in combination: The Swedish dilemma. *Oxford Review of Education* 37, 195–214.
- Althusser, L. (1971/2008) *On Ideology*. London: Verso.
- Ambjörnsson, F. (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. [In a class of its own. Gender, class and sexuality among upper secondary girls]. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersson, D. and Lindblad, J. (2008) Etableringen på arbetsmarknaden – Hur klass, kön och etnicitet styr ungdomars villkor. [Establishment in the labour market – how class, gender and ethnicity condition adolescents]. Landsorganisationen i Sverige. [http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidview/9173C5C5B6EC756EC12573FD0029B646/\\$file/Etabl_pa_arbmarknaden.pdf](http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/unidview/9173C5C5B6EC756EC12573FD0029B646/$file/Etabl_pa_arbmarknaden.pdf) Retrieved 2012-01-11.
- Anyon, J. (1983) Social class and the hidden curriculum. In H.A. Giroux & D.E. Purpel (eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley CA: McCutchan.
- Apple, M. (2004) *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer
- Arnman, G. and Jönsson, I. (1983) *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. [Segregation and the Swedish school. A study of education, class and habitation]. Lund: Arkiv förlag.
- Asplund, S-B. (2010) *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal*. [Reading as identity construction. Practices and processes of building a sense of community in literature discussions among male vehicle engineering students]. Karlstad: Karlstad University Studies 2010:4
- Assarson, I. (2012) Bildbar – men inte anställningsbar. [Educable – but not employable]. In T. Barow and D. Östlund (eds.) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. [Education for all! A pedagogical challenge]. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Ball, S. (2003) *Class Strategies and Educational Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2010) New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy* 30, 155–166.
- Ball, S. & Larsson, S. (eds.) (1989) *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Beach, D. (1999) Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. [On democracy, reproduction and renewal in today's upper-secondary school]. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, 349–365.
- Beach, D. (2011) Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry* 2, 207–220.
- Beach, D., Lundahl, L. and Öhrn, E. (2011) Synthesis. In E. Öhrn, L. Lundahl and D. Beach (eds.) *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. London: Tufnell Press.
- Benadusi, L. (2001) Equity and education. A critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (eds.) *In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Berglez, P. (2006) *The Materiality of Media Discourse: On Capitalism and Journalistic Modes of Writing*. Örebro: Örebro Studies in Media and Communication 4.

- Berglund, I. (2009) *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetarens yrkesutbildning*. [A construction site as school – or school as a construction site? A study of vocational education and training for workers within building and construction]. Stockholm: Doctoral thesis, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete 4.
- Berglund, I. and Henning-Loeb, I. (forthcoming) Forming the apprenticeship track and the vocational introduction program: Disparities in new VET tracks with the policy of enhancing employability. To be published in *International Journal of Training Research*.
- Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar: teknik och lärande i skola och arbetsliv*. [The routes of knowledge: Technology and learning in school and working life]. Lund: Arkiv.
- Bernstein, B. (1971) Education cannot compensate for society. In B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. Esland, D. Mackinnon and D.F. Swift (eds.) *School and Society: A Sociological Reader*. Cambridge: Open University.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control. Vol. 2, Applied Studies Towards a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981) Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society* 10, 327–363.
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control. Vol. 4, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. and Lundgren, U.P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. [Power, control and pedagogy: Studies of the cultural reproduction]. Stockholm: LiberFörlag.
- Biesta, G. J.J. (2002) Bildung and modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education* 21, 343–351.
- Biesta, Gert J.J. (1998) “Say you want a revolution...” Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory* 48, 499–510.
- Boreham, N. (2002) Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies* 50, 225–237.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1970) *Reproduktionen*. [The reproduction] Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, P. (1993) *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1992) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Broady, D. and Börjesson, M. (2006) En social karta över gymnasieskolan. [A social map of the upper secondary school]. *Ord & Bild* 3–4, 90–99.
- Broman, A. (2009) *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. [To create a democrat? Democratic socialisation in the Swedish upper secondary school]. Karlstad: Karlstad University Studies 2009:41.
- Callewaert, S. and Nilsson, B.-A. (1979) *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser*. [The school class as a social system. Lesson analysis]. Lund: Lunds bok & tidskrifts AB.
- Callinicos, A. (1998) *Race and Class*. London: Bookmarks.
- Callinicos, A. (2000) *Samhällsteori. En historisk introduktion*. [Social theory. A historical introduction]. Göteborg: Daidalos.
- Collini, S. (1994) Escape from DWEMsville. *Times Literary Supplement*, 27 May, 3
- Crompton, R. (1998) *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Malden Polity Press.

- Dahlstedt, M. (2007) I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. [Tracing freedom of choice (or the lack thereof): Segregation, differentiation and two decades of school reforms]. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12, 20–38.
- Dworkin, D. (2007) *Class Struggles*. London: Pearson Longman.
- Englund, T. (1981) Samhällskunskapsämnet och medborgarfostran – Inför ekonomisk demokrati. [Social studies and the fostering of citizenship – prospects of economic democracy]. In U.P. Lundgren, G. Svingby and E. Wallin (eds.) *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. [Content-related educational research]. Rapport 14 från forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1989) Educational conceptions and citizenship Education. In S. Ball and S. Larsson (eds.) *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Englund, T. (ed.) (1996) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* [A system shift in education policy?] Stockholm: HLS-förlag.
- Erikson, R. and Jonsson, J.O. (eds.) (1996) *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Fairclough, N. (2000) *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Fraser, N. (2003) *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Frykholm, C.U. and Nitzler, R. (1989) *Blå dunster – korn av sanning: en studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. [Delusions – grains of truth. A study of vocational and career education in upper secondary school] Umeå: Doctoral thesis, Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.
- Furåker, B. (2005) *Sociological Perspectives on Labor Markets*. New York Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gamble, J. (2006) Theory and practice in the vocational curriculum. In M. Young & J. Gamble (eds.) *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town: HSRC Press.
- Gesser, B. (1985) *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. [Education, equality, division of Labour]. Lund: Arkiv.
- Gilbert, D.L. (2008) *The American Class Structure in an Age of Growing Inequality*. Los Angeles: Pine Forge Press.
- Government Bill 1968:140. *Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet*. [Considering guidelines for non-compulsory education]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Government Bill 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. [Growing with and by knowledge – on upper secondary and adult education]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Government Bill 2006/07:107. *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*. [Routes to higher education through knowledge and quality]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Government Bill 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. [Higher demands and quality in the new upper secondary school]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gruber, S. (2007) *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. [The school makes a difference: Ethnicity and institutional practice]. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 387.

- Hatcher, R. (2000) Social class and school. Relationships to knowledge. In M. Cole (ed.) *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class*. London: Routledge/Falmer.
- Henning-Loeb, I. (2012) Introduktion.[Introduction]. To be published in I. Henning-Loeb and H. Korp. *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. [Teachers and learning in vocational and orientation programs]. Lund: Studentlitteratur.
- Hickey, T. (2000) Class and class analysis for the twenty-first century. In M. Cole (ed.) *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class*. London: Routledge/Falmer.
- Hill, D. (2009) Race and class in Britain: A critique of the statistical basis for critical race theory in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies* 7. <http://www.jceps.com/>.
- Härdig, J. (1995) *Att utbilda till arbetare: en studie av gymnasieskolans bygg- och anläggnings-tekniska linje och yrkeslärare*. [For labour: A study of the construction programme and its teachers within upper secondary school]. Lund: Doctoral thesis, Pedagogiska institutionen.
- Härnqvist, K (1989) Comprehensiveness and social equality. In S. Ball and S. Larsson (eds.) *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Högberg, R. (2009) *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitets-skapande i relation till kärnämnen*. [Resistance and conformity: On the life and identity making of male vocational students in relation to the core subjects]. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices 11.
- National Agency for Higher Education (2011) Första antagningen med de nya reglerna. En uppföljning av antagningen till höstterminen 2010. [The initial admission under the new rules. A follow-up on the admission for the autumn term 2010]. Rapport 2011:7 R. <http://www.hsv.se/download/18.7433f8012f7262642c80001856/1107R-forsta-antagningen-nya-reglerna.pdf>. Retrieved 2012-03-05
- Ingram, N. (2009) Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education* 30, 421–434.
- Jernström, E. (2000) *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. [Teaching-and-learning under the same hat. A theory of teaching-and-learning generated by multimethodological investigations of masters, journeymen and apprentices]. Luleå: Doctoral thesis 2000:20. Department of Teacher Education, Centre for Research in Teaching and Learning, Luleå University of Technology.
- Jonsson, I. and Arnman, G. (1989) Social segregation in Swedish comprehensive school. In S. Ball and S. Larsson (eds.) *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Kallós, D. (1978) *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. [The new pedagogy. A study of the so called dialogue pedagogy as a Swedish societal phenomenon]. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kirk, N. (2000) Decline and fall, resilience and regeneration: A review essay on social class. *ILWCH* 57, 88–102.
- Lagström, A. (2012) *Lärlingslärare - en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. [The apprenticeship programme teacher. A study of how the role of the vocational teacher is formulated in conjunction with the introduction of upper secondary school apprenticeships]. Göteborg: Doctoral thesis. Institutionen för vårdvetenskap och hälsa, Sahlgrenska akademien.

- Lidegran, I. (2009) *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. [Educational capital. Its creation, distribution and transmission]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi 3.
- Lindberg, V. (2003) *Yrkesutbildning i omvandling: en studie av lärandepraktiker och kunskaps-transformationer*. [Vocational education in change. A study of learning practices and knowledge transformations]. Stockholm: Studies in Educational Sciences 64.
- Lindensjö, B. and Lundgren, U.P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. [Education reforms and political steering]. Stockholm: HLS förlag.
- Lund, S. (2006) *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. [Market and citizenship – pupils' actions of choice in the integration and differentiation processes of upper secondary education]. Växjö: Acta Wexionensia 82/2006.
- Lundahl, L. (1994) *En gemensam nämnare? SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944–1990*. [A common denominator? Swedish employers, trade unions and vocational education 1944–1990]. Umeå universitet.
- Lundahl, L. (1997) *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–1990*. [Following the Swedish Model: The Swedish confederation of trade unions, the Swedish confederation of employers, and education politics 1944–1990]. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. and Rönnberg, L. (2010) Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education* 45, 46–59.
- Lundahl, L. (2011) Swedish upper secondary education: Policy and organisational context. In E. Öhrn, L. Lundahl and D. Beach (eds.) *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. London: Tufnell Press.
- Lundahl (2011b) Paving the way to the future? Education and young Europeans' paths to work and independence. *European Educational Research Journal* 10, 168–179.
- Marshall, Mangan, J. (2007) Education, socio-economic status, and social class. In J. Marshall, Mangan (ed.), *Social Foundations of Education Coursebook, 2007–2008*. London, Ontario: Althouse Press.
- Mayer, K.U. (2005) Life courses and life changes in a comparative perspective. In S. Svallfors (ed.) *Analyzing Inequality: Life Chances and Social Mobility in Comparative Perspective*. Stanford, California: Stanford University Press.
- National Board of Education (1970) *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan*. [Lgy 70, curriculum for upper secondary school]. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Nicaise, I., Esping-Andersen, G., Pont, B. and Tunstall, P. (2005) Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note. Paris: OECD www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf Retrieved 2011-10-06
- Nilsson, L. (1981) *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. [The modern history of Swedish vocational education from the ceasing of guilds in 1846 to the 1980s, and reflections on its future direction]. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 39.
- Norberg, M. and Sedigh, P. (2010) *Avgifter i kommuner och landsting*. [Fees in municipalities and country councils]. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Nordlund, A. (2011) The interplay between subject recontextualizers: Social reproduction through critical reading. *Journal of Curriculum Studies* 43, 659–678.

- Nylund, M. (2010) Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? [The road to the future: The road to what future for students on vocational programmes at upper secondary school?]. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15, 33–53.
- Nylund, M. and Rosvall, P.Å. (2011) Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. [Consequences of the upper-secondary education reform concerning the social distribution of knowledge at the vocational programmes]. *Pedagogisk forskning i Sverige* 16, 81–100.
- Olofsson, J. (2005) *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. [Vocational education in Sweden. At a crossroads in an international perspective]. Stockholm: SNS Förlag.
- Olofsson, J. (2010) Krisen i skolan. Utbildning i politiken och i praktiken. [The crisis in the school. Education in policy and practice]. Umeå: Boréa.
- Oskarsson, M. Bengtsson, M. and Berlund, T. (eds.) (2010) *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. [A matter of class: Living conditions, lifestyle, politics]. Malmö: Liber AB.
- Rosvall, P-Å. 2011: Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. In E. Öhrn, L. Lundahl and D. Beach (eds.) *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. London: Tufnell Press.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen*. [A reformed upper secondary school. A report on principle by the upper secondary school inquiry]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:97. *Undersökningar kring gymnasieskolan. Ett specialbetänkande från gymnasieutredningen*. [Investigations around upper secondary school. A special report by the upper secondary inquiry]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning. Del 1*. [A three-year-long vocational education. Part 1]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:39. *Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och Utbildningsstrategier*. [The school during the 1990s – social conditions and educational strategies]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av gymnasieutredningen*. [The way forward – a reformed upper secondary education]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sadovnik, A. (2008) Contemporary perspectives in the sociology of education. In J.H. Ballantine and J.Z. Spade (eds.) *Schools and Society. A Sociological Approach to Education* (3rd ed.). California: Sage Publications inc.
- Sandell, A. (2007) *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. [Segregation and self-sorting in education: On choice to upper secondary school, gender and local practices]. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 31.
- Savage, M. (1996) Space, networks and class formation. In N. Kirk (ed.) *Social Class and Marxism: Defences and Challenges*. Aldershot: Scolar, cop.
- Sayer, A. (2005) *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.P. (eds.) (1993) *Persistent Inequalities: A Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Stenberg, A (2011) Utvärdering av Komvux. Slutredovisning. [Evaluation of adult education. Final report]. <http://anslag.rj.se/router.php?function=anslag&lang=se&id=33281> Retrieved 2011-11-09.
- Sundberg, Daniel (2005): Skolreformernas dilemma – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan. [Dilemmas of educational reforms – a curriculum study of the struggle for time in Swedish compulsory school]. *Acta Wexionensia* 61/2005.

- Svallfors, S. (2004) *Klassamhällets kollektiva medvetande. Klass och attityder i jämförande perspektiv*. [The collective consciousness of the class society. Class and attitudes in comparative perspectives]. Umeå: Boréa.
- Svensson, A. (2001) Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. [Does the uneven social recruitment remain? Students' choice of high school programme autumn 1998]. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6, 161–172.
- Svensson A. (2007) Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? [Today's upper secondary school – better than its reputation?]. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12, 301–323.
- Swahn, R. (2006): *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. [Students' influence over central questions of teaching at upper secondary school]. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology 107.
- Swedish National Agency for Education (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. [What influences the results in Swedish compulsory school? A knowledge overview regarding the importance of different factors]. Stockholm: Skolverket.
- Swedish National Agency for Education (2011) *Preliminära förstahandsval till gymnasieskolan hösten 2011*. [Preliminary first choices to upper secondary school autumn 2011 (PM från Skolverket) Stockholm: Skolverket.
- Swedish National Agency for Education (2011b) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. [Curriculum, exam goals and common subjects for upper secondary school 2011]. Stockholm: Skolverket.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. [On the shift of responsibility for compulsory schooling. The path to management by objectives and results and some of its consequences]. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Wheelahan, L. (2007) How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* 28, 637–651.
- Wright, E-O. (1997) *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, E-O. (2009) Understanding class. Towards an integrated analytical approach. *New Left Review* 60, November-December. <http://www.newleftreview.org/?view=2813>
- Young, M. (2006) Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. In M. Young and J. Gamble (eds.) *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town: HSRC Press.
- Young, M. (2008) *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in Sociology of Education*. London: Routledge.

ARTIKEL IV

Ordnande principer för innehållets urval och organisering i de gymnasiala yrkesutbildningarna 1971-2011. En analys av tre strukturreformer.

Abstract

I föreliggande artikel diskuteras vilka ordnande principer som legat bakom skolinnehållets urval och organisering i de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna 1971-2011 genom en analys av de tre större utbildningsreformer som genomförts under perioden. Utbildningssociologen Basil Bernsteins arbeten tas som utgångspunkt och utformningen av de yrkesorienterade utbildningarna analyseras som olika modaliteter av en pedagogisk kod. Analysen visar på såväl kontinuiteter som förändringar mellan reformerna avseende innehållets urval och organisering samt makten och kontrollen över (och genom) detta. Exempel på slutsatser är att 1970- och 1990-talets reformer styrdes utifrån en sammanförande princip medan Gyll styrs efter en isärhållande princip. Gyll representerar också i jämförelse med tidigare reformer en mer entydig modalitet där marknadsstyrning dominerar. En annan slutsats är att kunskapsfrågan varit marginaliserad i samtliga reformer och att man kan se en historisk rörelse från att specifika kunskaper prioriteras (1970) till egenskaper; flexibel (1990) och anställningsbar (2011). Samtliga reformer representerar relativt tydliga kodmodaliteter och på ett övergripande plan förskjuts balansen avseende makten över innehållet från stat (1970) till elev (1990), till arbetsliv och företag (2011). De ordnande principerna för innehållet representerar en historisk rörelse från en konservativ pedagogik med radikala inslag (1970) till en progressiv pedagogik med svaga radikala inslag (1990) till en tydligt konservativ pedagogik (2011).

Inledning

År 1968 lägger dåvarande utbildningsminister Olof Palme fram en proposition (1968:140) som leder till att de tidigare skolformerna fackskola, yrkesskola och gymnasium integreras i en gemensam skolform - gymnasieskolan - som får sin första läroplan 1971 (Lgy70). 1970-talets gymnasiereform kan betraktas som den första av tre strukturreformer för innehållets organisering som sjuösatts sedan yrkesutbildningarna blev en del av gymnasieskolan. Den andra är 1990-talets gymnasiereform, den tredje är 2011 års gymnasiereform, vilka också föranledde upprättandet av nya läroplaner.

Syftet med föreliggande artikel är tvåfaldigt. Det första, mer empiriska syftet, är att placera 2011-års gymnasiereform (Gyll) i en nutidshistorisk kontext i termer av att möjliggöra en jämförelse mellan Gyll och de två tidigare större reformer som genomförts avseende yrkesutbildningarnas innehåll sedan dessa utbildningar integrerades i gymnasieskolan. Mer specifikt är ambitionen att erbjuda en analys av beständigheter och förändringar i de ordnande principer som organiserat innehållet i de yrkesorienterade utbildningarna. Ur ett internationellt perspektiv har den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige sedan 1970-talets gymnasiereform haft en relativt unik organisering genom integreringen med den studieorienterade utbildningen. Detta har bland annat uttryckts via ett relativt stort utrymme för allmänteoretiska ämnen och en i huvudsak skolförlagd utbildning med stark statlig styrning. Det har i några studier konstaterats att 2011 års gymnasiereform utgör ett historiskt brott mot denna organisering av de yrkesorienterade utbildningarna (se t.ex. Lundahl 2008, Lundahl et. al. 2010, Nylund 2012), men en mer systematisk studie av hur kontinuitet och förändring sett ut avseende de ordnande principerna bakom innehållets organisering under perioden 1971-2011 har mig veterligen inte gjorts. En anledning till detta är att såväl didaktiskt (Härdig 1995, Lindberg 2003) som utbildningspolitiskt inriktad forskning (se t.ex. Lundahl 1994, 1997, 2011, 2011b, Nilsson 1981, Olofsson 2005, 2010) om utbildning i Sverige i liten utsträckning intresserat sig för yrkesutbildningarnas innehåll.¹ Vidare är yrkesutbildning som fält, dvs. såväl yrkeslärarutbildning som gymnasial och postgymnasial

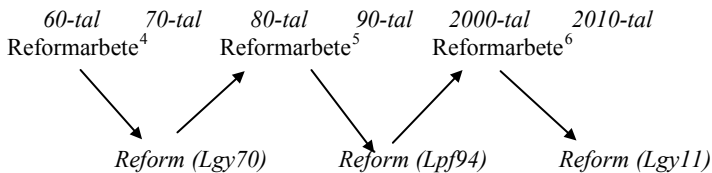
¹ Det finns dock studier som jämfört reformerna på andra sätt (se t.ex. Carlbaum 2012, Lindberg 2010, Lundahl 2008, Olofsson 2010).

yrkesutbildning inne i ett omfattande förändringsskede (Nylund 2013) vilket också, för ovanlighetens skull (jfr Lundahl 1998), föranlett en relativt intensiv utbildningspolitisk debatt om yrkesutbildningarna. Denna bakgrund påvisar relevansen av föreliggande studie. Dessutom representerar denna artikel ett i relation till forskningsläget ovanligt sätt att studera de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll, nämligen via en teori som betraktar skolinnehålllets urval, organisering och fördelning som ett uttryck för makt och kontroll relaterat till social klass.

Detta för oss till artikelns andra syfte som är av teoretisk art och har sin grund i en läroplansteoretisk kontext. I flera moderna läroplansteoretiska studier (Arnebeck 2012, Bergh 2010, Knutsson 2012)² görs en åtskillnad mellan ett andra och tredje stadium i läroplansteorin (jfr Englund 1990). Dessa stadier representerar två olika läroplansteoretiska traditioner i termer av att i sina analyser i huvudsak betona föränderlighet eller beständighet i utbildningssystemet (jfr Nylund 2013). Föreliggande studie är ett försök att tona ner denna dikotomi genom att illustrera hur Basil Bernsteins kodteori kan tas i bruk för att kunna påvisa centrala aspekter rörande såväl kontinuitet som förändring.³ Det centrala begreppet som möjliggör en sådan analys i föreliggande studie är kodmodalitet. Vidare är Bernsteins teorier relativt oprövade analysredskap i forskning om yrkesutbildning i Sverige, samtidigt som ett flertal studier utförda utanför Sverige (Barnett 2006, Gamble, 2006, Wheelahan 2005, 2006, 2007, Young 2006a, 2006b, 2008) belyst hur teorin är användbar i yrkesutbildningssammanhang, inte minst vid studier av policy (Sadovnik 1995).

Urvalet av empiriskt material har gjorts i relation till de tre mer omfattande reformer som genomförts av innehållet sedan den integrerade gymnasieskolan sjösattes. Modellen nedan är ett försök att illustrera hur man kan betrakta perioden 1960-2010.

Modell 1. Tre strukturreformer för yrkesutbildningarnas innehåll (Nylund 2013).



Artikelns huvudsakliga empiriska material är de propositioner som legat till grund för de tre strukturreformerna (prop. 1968:140, 1990/91:85, 2008/09:109), men även gymnasieutredningar (t.ex. SOU 1966:3, 2008:27⁷), läroplaner (Skolverket 2011, Skolöverstyrelsen 1970, Utbildningsdepartementet 1994), kursplaner och övergripande mål (Skolöverstyrelsen 1970, Skolverket 1999, 2011) som upprättats i relation till reformerna beaktas i analysen.⁸

² Dessa är studier av det svenska utbildningssystemet. Liknande uppdelningar har dock gjorts även i internationella studier (se t.ex. Apple 2002, Karabel & Halsey 1977, Young 2008).

³ Andra forskare som på olika sätt arbetat med Bernsteins teorier i relation till en beständighets- och förändringsproblematik är Bourne (2004), Englund (1997) och Linné (1996).

⁴ Till exempel (SOU 1963:42, 1963:50, 1966:3).

⁵ Till exempel (SOU 1981:96, 1986:2, 1986:3, Prop. 1983/84:116, 1987/88:102).

⁶ Till exempel (SOU 2002:120, 2008:27, Prop. 2003/04:140).

⁷ SOU (1992:94), som var central för utformningen av Lpf94 (Utbildningsdepartementet 1994) är inte inkluderad i analysen. Anledningen härtil är att propositionen i fokus för 90-talsreformen föregick utredningen.

⁸ Man bör ha i åtanke att de olika utbildningsreformerna genomförts i olika tider med olika förutsättningar rörande allt från tillväxt och sysselsättning till ideologiskt jämviktsläge och styrningsideologier. Denna studie fördjupar ej den samhälleliga kontext som reformerna utarbetas i relation till; att undersöka och klargöra detta är

Pedagogiska koder

Utbildningssystemets organisering är enligt Bernstein ingen passiv reflexion av externa maktrelationer i samhället utan är istället i sig en viktig del av, och ett uttryck för, en samhällelig kamp och maktfördelning. I andra ord; det är inte givet vem som skall kontrollera olika utbildningar eller vad olika utbildningar skall innehålla och syfta till.

[T]he distribution of power which speaks through the device⁹ creates potential sites of challenge and opposition. The device creates in its realisations an arena of struggle between different groups for the appropriation of the device, because whoever appropriates the device has the power to regulate consciousness. Whoever appropriates the device, appropriates a crucial site for symbolic control (Bernstein 2000, s.38).

Begreppet 'pedagogisk kod' skapades för att möjliggöra en analys av de grundläggande principer som ligger bakom utbildningars utformning. En kod, i Bernsteinsk mening, representerar reglerande principer för vad som är värt att veta och hur lärandet av dessa kunskaper skall gå till.

Briefly, the code regulates the *what* and *how* of meanings: what meanings may legitimately be put together and how those meanings may legitimately be realized (Bernstein 1990, s.32).

Utbildningssystemet kan betraktas som en socialisationsapparat som reglerar människors medvetande. Frågan är vilka medvetanden, i vilket syfte, i vems intresse, och vilka som skall få makten att bestämma över dessa frågor. Kort sagt, vad olika elevgrupper erbjuds för kunskap och villkoren för hur de kan uppvisa att de tillägnat sig denna kunskap är en fråga om makt; både i termer av vem som får definiera vad som skall räknas som viktigt kunskap ("input") men också i termer av de socialiserande konsekvenser som följer ur en specifik organisation av utbildningar ("output"). I denna studie ligger fokus på "input", dvs. organiseringen av makten och kontrollen över innehållet.

Bernstein skiljer analytiskt mellan makt (som analyseras med begreppet "klassifikation") och kontroll (som analyseras med begreppet "inramning"). En pedagogisk kod kan härledas ur det sammantagna resultatet av, och relationen mellan, två olika regleringar av utbildningens innehåll: (i) dess klassifikation och (ii) inramning (Bernstein 1990, kap 1).

Klassifikation & Inramning

Där makt finns upprättas gränser och relationer mellan kategorier, vilket är vad klassifikation handlar om (Bernstein 2000). Klassifikation kan studeras i en rad sammanhang, exempelvis i hur gränser och relationer upprättas mellan olika sociala grupper eller kunskapsområden. För klassifikation är graden av isärhållande mellan olika kategorier det centrala (Bernstein 1981), där styrkan i isärhållandet är det som skapar den distans som gör att en kategori kan urskiljas som specifik. En given klassifikation kan således beskrivas som stark eller svag (och grader däremellan). Att analysera hur kunskaper klassificeras är att undersöka utbildningens "vad". Olika kunskapsfält särskiljs från varandra genom att det upprättas gränser för vad som skall räknas som en viss kunskap. Klassifikation kan analyseras internt för en given läroplan, vilket innebär en analys av hur relationer upprättas mellan olika kunskapsområden (jfr Bernstein

en uppgift för en annan studie. Trots dessa brister är förhoppningen att studien bidrar till ökad kunskap om hur innehållet organiserats i gymnasieskolans yrkesorienterade utbildningar, vilket i sin tur kan bidra till ett vidgat perspektiv på den samtida utbildningspolitiken.

⁹ Begreppet 'device' kan i sammanhanget grovt översättas till principerna för utbildningssystemets urval och organisering av innehåll (jfr Bernstein 2000, kap.2)

1977, s.79). Man kan också studera extern klassifikation, t.ex. vilken relation som upprättas mellan skola och arbetsliv (jfr Bernstein & Lundgren 1983). Klassifikation är alltså något relationellt. Begreppet beskriver hur något isoleras eller integreras i relation till något annat. Detta betyder att om x (t.ex. yrkesutbildning) får en svagare klassifikation i relation till y (t.ex. arbetsmarknaden) så blir x och y mer lika varandra och på så vis svårare att hålla isär. Om x istället får en starkare klassifikation i relation till y blir kategorierna mer åtskilda.

Det andra centrala begreppet för att kunna studera en pedagogisk kod är inramning. Att analysera inramningen av den pedagogiska praktiken är att undersöka utbildningens ”hur”. Inramning handlar om kontrollen över principerna som skall ligga till grund för kommunikationen kring (en given klassificering av) ett innehåll. Om klassifikation handlar om relationer mellan olika kategorier handlar inramningen om vilka relationer som upprättas inom en given klassifikation. Inramningen reglerar den kommunikativa praktiken mellan ”sändare” och ”mottagare” och kan vara stark eller svag (och grader däremellan), där en stark inramning innebär att sändaren i stor utsträckning reglerar de centrala principerna för interaktion och lokalisering, medan en svag inramning innebär att mottagaren får (eventuellt skenbart) större inflytande dessa principer (Bernstein 2000). En stark inramning explicitgör maktrelationer och utgör grunden för en synlig pedagogik, medan en svag inramning implicitgör maktrelationerna och utgör grunden för en osynlig pedagogik (se nedan). Kontroll är alltid närvarande, men kan anta olika former. Variationer i inramning handlar således inte om mer eller mindre kontroll, utan om olika former av kontroll. Precis som för klassifikation kan inramning analyseras internt (inom skolans ramar) och externt (kontroll från aktörer utanför skolan, t.ex. stat och arbetsgivare).

En kod för gymnasial yrkesutbildning

För att kunna tala om olika koder i utbildningssammanhang måste man kunna särskilja specifika orienteringar av olika utbildningar. Med andra ord att en viss typ av utbildning har vissa grundläggande, i relation till andra utbildningsformer särskiljande, syften; en specifik grundläggande klassifikation och meningsorientering. De två mest grundläggande klassifikationerna för utbildning i kapitalistiska samhällen är enligt Bernstein (i) utbildningssystemets relation till den sociala arbetsdelningen i den materiella produktionen och (ii) delningen mellan mentalt och manuellt arbete, dvs. i korthet, att ungdomar med olika klassbakgrund socialiseras till olika positioner i den sociala arbetsdelningen och till olika sätt att orientera sig i världen (jfr Althusser 1971/2008, Bernstein 1981, Bourdieu & Passeron 1970). De gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna har tydliga kopplingar till bägge dessa fenomen. Dels föreligger en tydlig koppling till arbeten av mer underordnad och manuell¹⁰ karaktär i den sociala arbetsdelningen. Dels är det en viss typ av kunskapsbildning som premieras, som snarare är orienterad mot färdighetsträning och social fostran än mot teoretiska system och kritiskt tänkande.¹¹ Slutligen är ungdomar med arbetarklassbakgrund starkt överrepresenterade i yrkesorienterade utbildningar (Broady & Börjesson 2006, Högberg 2009, Sandell 2007). Dessa är särskiljande kännetecken för yrkesorienterad utbildning och är

¹⁰ Med manuell avses inte här den traditionella fördomen att vissa (arbetarklass)yrken inte involverar teorier eller tankeverksamhet (jfr Billet 2013). Delningen mellan mentalt och manuellt arbete handlar istället om: "...makt och belöningar i arbetslivet, om status och inflytande i samhället i stort... I skolans värld är det de som redan har sållats bort från de manuella utbildningarnas sfär som ges en (reell) tillgång till de kunskaper som krävs i produktionens och samhällslivets kontrollpositioner. De manuella utbildningarna ges ingen verklig del i dessa kunskaper; de skall ge färdigheter som gör innehavaren effektiv i en arbetsdelad produktion, inte en vetenskaplig träning eller kritisk distans till sin och andras praktik." (Bernier 1989, s.153)

¹¹ Se t.ex. Anyon (1983), Apple (2004), Beach (1999), Marshall (2007). För analyser av svensk yrkesutbildning som kommer fram till liknande resultat se t.ex. Bernier (1989), Frykholm & Nitzler (1989), Härdig (1995), Norlund (2011), Rosvall (2011).

ett uttryck för vad Bernstein benämner 'distributiva regler' i utbildningsystemet (Bernstein 2000). Grovt uttryckt innebär detta att de underordnade klasserna i samhället inte får tillgång till en kunskap som möjliggör ett ifrågasättande av den rådande ordningen, utan istället i huvudsak får tillgång till kunskaper som syftar till att upprätthålla den. Att analysera de yrkesorienterade utbildningarna som reglerade av en pedagogisk kod i denna mening handlar alltså ytterst om att undersöka hur makten och kontrollen över en stor del av den blivande arbetarklassens utbildning organiserats och vad detta har inneburit för innehållets organisering (och i förlängningen för arbetarklassens tillgång till kunskap).

Modaliteter av en kod

Olika pedagogiska koder bygger alltså på grundläggande skillnader gällande klassifikation. Dock, klassifikationen kan på olika områden förändras samtidigt som de grundläggande relationerna består (t.ex. yrkesutbildning vs. akademisk utbildning). Detta fenomen benämner Bernstein för olika modaliteter av en kod. Klassifikation och inramning kan även variera oberoende av varandra vilket också genererar olika modaliteter (Bernstein 2000). Vidare kan såväl klassifikationen som inramningen variera avseende internt/externt och den interna/externa orienteringen avseende såväl klassifikation och inramning kan även i sig variera, t.ex. genom att yrkesutbildningen i stort regleras mot bakgrund av ett (externt) givet yrke, eller mot en (extern) marknad. Koder och modaliteter handlar alltså inte om dikotomier, utan om olika sammansättningar vilka skapar ett ramverk för innehållets urval, organisering och förmedling. Inom en kod med vissa grundläggande klassificeringar kan det således förekomma olika modaliteter med dramatiskt olika innebörder. Ett sådant centralt område som kan variera inom en given kod är pedagogikens "synlighet".

Synlig och osynlig pedagogik

Variationer i inramningen av den pedagogiska praktiken får som konsekvens att olika former av lärande och utvärdering premieras, vilket sammanfattas av Bernstein enligt följande:

A visible pedagogy (and there are many modalities) will always place the emphasis on the *performance* of the child, upon the text the child is creating and the extent to which that text is meeting the criteria... [A] visible pedagogy puts the emphasis on the external product of the child. ...Invisible pedagogies are less concerned to produce explicit stratifying differences between acquirers because they are apparently less interested in matching the acquirer's text against an external common standard. Their focus is not upon a 'gradable' performance of the acquirer but upon the procedures internal to the acquirer (cognitive, linguistic, affective, motivational) as a consequence of which a text is created and experienced (Bernstein 1990, s.70-71).

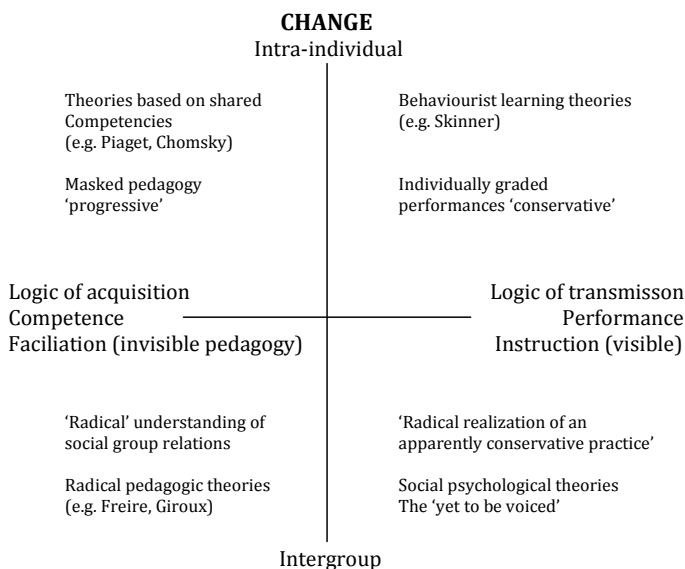
Med andra ord, en synlig pedagogik karaktäriseras av en tydlig kontroll och att ämnet är i centrum. En osynlig pedagogik karaktäriseras istället av mindre tydlig kontroll och eleven i centrum (Apple 1995). En synlig pedagogik präglas således av explicita och tydliga krav avseende inramning (t.ex. tempo, urval, utvärdering) och premierar en lärandeform Bernstein benämner [överföring – prestation]. Detta innebär i korthet att eftersom det finns explicita kriterier för vad som är relevant kunskap oberoende av eleven, kommer pedagogiken att fokusera på att få eleven att producera en produkt som kan bedömas mot dessa givna kriterier.

I en osynlig pedagogik, där kriterierna är mindre tydliga och eleven som person är i centrum, premieras istället vad Bernstein benämner [tillägnande – kompetens]. Snarare än att skapa hierarkiska relationer och bedriva formell instruktion skall läraren fungera som en handledare och arbeta med att möjliggöra meningsfulla kontexter för eleven. Dessa olika pedagogiker grundas i olika perspektiv på allt ifrån vad en människa är till vad kunskap och lärande är och har sin grund i olika förhållningssätt avseende klassifikation; "föra samman"

(kompetens) och ”hålla isär” (prestation) (Bernstein 2000, s.50). Pedagogikerna premierar även olika former av identitetsskapande hos de pedagogiska subjekten, vilket ytterst är den mest avgörande faktorn för huruvida en pedagogik bör betraktas som en kompetens- eller prestationsmodalitet. En identitet kan vara i huvudsak introspektiv (kompetens) eller projektiv (prestation), där projektiv innebär att identiteten är externt reglerad, t.ex. av marknadsbehov, medan en introspektiv identitet istället skall få växa ”fritt”. En pedagogisk modalitet framträder dock inte med nödvändighet i en av dessa former utan kan framträda i en blandad form (Bernstein 2000, s.55-56).

Ytterligare en central aspekt i en pedagogik, utöver dess synlighet, är huruvida den syftar till att förändra individer eller förhållandet mellan grupper, vilket kan illustreras enligt modellen nedan.¹²

Modell 2. Progressiv, konservativ och radikal pedagogik (Bourne 2004)¹³



Den vertikala linjen representerar i vilken grad en pedagogik syftar till att förändra förhållandet mellan sociala grupper eller till att förändra individer. Den horisontella linjen representerar pedagogikens grad av synlighet. I modellen ovan identifieras pedagogiker som progressiva, radikala eller konservativa beroende på hur de förhåller sig till dessa två variabler. Huruvida en synlig eller osynlig pedagogik kan identifieras som radikal eller ej beror på vad den ytterst syftar till att förändra; förhållanden inom en individ eller mellan sociala grupper (t.ex. klass, kön, etnicitet). Dessa olika pedagogiker grundas således i olika ordnande principer för innehållets vad och hur.

¹² Bernstein skiljer också mellan olika former av individorienterade pedagogiker där skillnaden framförallt handlar om huruvida syftet är att förändra individen som person (kompetens) eller att forma individer efter externa kriterier (t.ex. arbetsmarknaden) (Bernstein 1977). Pedagogiker som syftar till att forma individer präglas av tydliga rollidentiteter och rollutföranden, medan pedagogiker som syftar till att förändra personen kan kopplas till mer oklara personliga identiteter och flexibla rollutföranden (Bernstein & Lundgren 1983).

¹³ Modellen är hämtad från Bourne (2004), som bygger sin modell på Bernsteins (1990, s.72) grundmodell. Även Norlund et al (kommande) använder en snarlik modell för att identifiera olika pedagogiker.

Forskningsfrågor och förtydliganden

Med utgångspunkt i begreppsdiskussionen ovan har reformtexterna analyserats utifrån frågorna nedan. Initialt analyserades varje reform för sig utifrån dessa frågor. I ett andra steg jämfördes sedan utfallet av dessa analyser, vilket är det som presenteras i föreliggande text.

- Hur sker den grundläggande klassifikationen av yrkesutbildning, dvs. hur tydligt är det vad som är/inte är yrkesutbildning (specifikt i relation till studieorienterad utbildning)?
- Hur klassificeras (isärhålls/integreras) olika kunskaper internt (i läroplanen) och externt (i relation till arbetsmarknad och högre utbildning)?
- Hur organiseras inramningen av den pedagogiska kommunikationen, dvs. hur organiseras makten över urval och bedömning av innehåll, dimensionering av utbildningar, etc.?
- Vilken typ av lärande och utvärdering premieras (kompetens/prestation), dvs. vad är det ytterst för typ av identitet eleverna skall erövra?
- Hur kan reformerna karaktäriseras i termer av progressiv, konservativ och radikal pedagogik (dvs. i relation till modell 2 ovan).

De två första frågorna kopplar framförallt an till utbildningens klassificering (vad); vad som särskiljer yrkesutbildningar från andra utbildningar och vad de skall innehålla. De två efterföljande frågorna kopplar framförallt an till utbildningens inramning (hur); hur makten över utbildningarna organiseras och vem eleven skall bli. Den avslutande frågan syftar till att möjliggöra en övergripande beskrivning av de ordnande principerna bakom respektive reform. Sammantaget ger besvarandet av dessa frågor en grund för att beskriva förändringen i de ordnande principerna för innehållets utformning 1971-2011.

I analysen nedan ligger fokus på de allmänna ämnena, av flera skäl. Dels är de allmänna ämnena, t.ex. svenska och samhällskunskap, speciellt intressanta i relation till problematiken om de distributiva regler som diskuterades ovan (jfr Englund 1986/2005), dvs. dessa ämnen syftar i högre grad än andra ämnen mot ett problematiserande, eller kritiskt, tänkande (jfr Young 2008). Vidare har det historiskt unika i Sverige varit just inslaget av allmänna ämnen, varför det i en nutidshistorisk kontext blir intressant att fokusera dessa.¹⁴

Grundläggande klassifikation: Ett historiskt brott

På den mest övergripande nivån handlar klassifikation om att föra samman eller att hålla isär. I det avseendet handlade Lgy70 främst om att föra samman, dvs. Lgy70 innebar att yrkesutbildningens klassifikation gentemot annan utbildning försvagades. Dels integrerades de tidigare skolformerna (yrkesskola, fackskola, gymnasium) i en gemensam skolform, men det föreslogs också en sektorsindelning som särskiljande princip, inte endast en delning mellan yrkesorienterad och studieorienterad utbildning (prop. 1968:140, s.68). Klassifikationen minskade också avseende utbildningens tidsmässiga planering, där yrkesutbildningens undervisningstimmar minskades för att mer likna de förutsättningar som gällde vid de andra linjerna (ibid. s.145).

Lgy70 introducerade blockutbildning för yrkesutbildningarna vilket innebar att dessa startade i ett brett gemensamt basblock som svarade mot flera besläktade yrken och yrkesområden. Med tiden skulle blocken successivt differentieras mot mer specifika yrken

¹⁴ Två begreppsliga klargöranden bör här också göras. För läsvänlighetens skull benämns de olika reformerna utifrån den läroplan de etablerade, dvs. 1970-talets gymnasierreform benämns Lgy70, 1990-talets reform för Lpf94 och 2011-talets reform för Lgy11. Vidare, mellan reformerna sker begreppsförändringar för såväl ämnen och ämnesområden som för den yrkesorienterade utbildningen. I Lgy70 talar man om yrkeslinjer, i Lpf94 om yrkesförberedande program och i Lgy11 om yrkesprogram. För läsvänlighetens skull kommer den yrkesorienterade utbildningen i samtliga reformer att benämnas yrkesorienterad utbildning eller yrkesutbildning.

och yrkesområden. Med denna breddning av innehållet gavs fler möjligheter till övergång mellan olika utbildningslinjer och med basblocken försvagades även den interna klassifikationen mellan olika yrkesutbildningar. I basblocket skulle det även beredas utrymme för allmänna ämnen, vilka gjordes obligatoriska i timplanen. Svenska, gymnastik och arbetslivsorientering blev obligatoriska ämnen för alla yrkesutbildningar. Samtidigt föreslogs ett obligatoriskt tillval av ytterligare minst ett allmänt ämne där engelska, samhällskunskap, religionskunskap och matematik anges som exempel (prop. 1968:140, s.134). Dock, den försvagade klassifikationen innebar inte att klassifikationen grunder upplöses. Trots ett visst inslag av allmänna ämnen var yrkesutbildningarna i regel kortare (tvååriga) än de andra utbildningarna och dominerades fortfarande av färdighetsövningar, i hög utsträckning organiserade utifrån specifika yrken. Det handlar fortfarande om olika principer som ordnar yrkesutbildningarna jämfört med de andra utbildningsvägarna i en rad hänseenden (se nedan).

Lpf94 följde ännu tydligare principen om att föra samman då yrkesutbildningens klassifikation försvagades ytterligare med denna reform, både internt och externt. Det med Lgy70 upprättade linjegymnasiet ersattes med ett programgymnasium där samtliga program blev 3-åriga och gav allmän högskolebehörighet, vilket innebar ett nytt mål för gymnasial yrkesutbildning. Klassificeringen vilade på samma grund som linjesystemet men försvagades, dvs. det drogs mindre starka gränser mellan högskoleinriktad och yrkesinriktad utbildning. Exempelvis skulle 30-42 % (prop. 1990/91:85, s.96) av tiden på bägge inriktningarna upptas av allmänorienterade ämnen (kärnämnen) som till omfattning och innehåll i princip skulle vara desamma på alla program. Det skedde även en försvagad intern klassificering då yrkesutbildningarna blev mindre differentierade (färre in- och utgångar). Detta skedde även genom att man inte betraktade en grenindelning på yrkesutbildningarna under första året som önskvärd, utan gjorde det gemensamt för alla på respektive programinriktning (ibid. s.55).

Lgy11 skiljer sig från de tidigare reformerna avseende den grundläggande klassifikationen av yrkesutbildningen genom att följa en princip om att hålla isär. Lgy11 kan i detta avseende betraktas som ett historiskt trendbrott genom att återupprätta tydliga och klara gränser mellan yrkesorienterad och studieorienterad utbildning, men även internt mellan olika yrkesutbildningar. Detta illustreras av att kärnämnen ersätts av gymnasiegemensamma ämnen, vilka skall variera i såväl omfattning som innehåll mellan olika program och ges mindre utrymme (600 istället för 750 poäng) i timplanen. Övergripande mål upprättade i Lpf94, så kallade programmål (Skolverket 1999), ersätts av examensmål (Skolverket 2011) vilka preciseras närmare programmets yrkesutgångar (se nedan). De olika programinriktningarna skall styras av olika avnämare, där branschorganisationer blir den centrala parten för yrkesutbildningarna och högskolan den centrala för de studieorienterade utbildningarna. Dessa förändringar innebär också att allmän högskolebehörighet försvinner som mål för yrkesutbildningarna. Det sker även en förstärkt intern klassificering för yrkesutbildningen med dessa förändringar vilket också illustreras av att det tidigare målet att inte grenindela under första året tas bort (prop 2008/09:199, s.52).

Andra exempel på hur reformerna skiljer sig åt avseende denna grundläggande klassifikationsprincip rör behörighets- och antagningsregler mellan yrkesorienterad och annan utbildning. I Lgy70, och ännu mer i Lpf94¹⁵, blev dessa mer homogena. I Lgy11 är tendensen motsatt, då det upprättas olika antagningskrav till yrkesutbildning respektive högskoleförberedande utbildning. Ytterligare ett exempel är synen på färdigutbildning som tonades ner kraftigt i Lgy70 (prop. 1968:140, s.16) och som i Lpf94 explicit raderades som ambition för de yrkesorienterade utbildningarna (prop. 1990/91:85, s.46.). I Lgy11 understryks istället att yrkesutbildningens uppgift är att i möjligaste mån skapa

¹⁵ Gällande behörighets- och antagningsregler för gymnasieskolan (prop. 1990/91:85, s.164-165) föreslås närmast ett avskaffande av betyg som bas för antagning, och behörigheten görs densamma för alla gymnasieprogram.

färdigutbildade arbetare (prop. 2008/09:109, s.55) och utgångarna från de olika programinriktningarna blir starkt differentierade (se examensmål i Skolverket 2011).

Dessa principer bakom gränsdragningarna mellan olika utbildningsvägar uttrycks också explicit i reformtexterna. I Lgy70 påtalades på flera ställen det problematiska i att dra skarpa gränser mellan yrkesutbildning och annan utbildning, och att dessa gränsdragningar i många fall vilade på förlegade traditioner och föreställningar (prop. 1968:140, s.71). I Lpf94 uttrycktes detta med ännu större tydlighet, där man i sammanhanget av indelningen av olika program underströk att denna inte utgick ”från att utbildningarna är studieförberedande eller yrkesinriktade eller från att alla utbildningsbehov en gång för alla är givna.” (prop. 1990/91:85, s.51). I Lgy11 betraktas denna gränsdragning tvärtom som önskvärd och som bör ”präglade utbildningen från första dagen” (SOU 2008:27, s.23).

De allmänna ämnenas förändrade klassifikation och prioritet

Allmänna ämnen gavs alltså timplanemässigt högre prioritet i såväl Lgy70 som i Lpf94, men ges lägre prioritet i Lgy11. På ämnesnivå har idrott en oförändrad hög prioritet i den yrkesinriktade utbildningen. Svenska, idrott och arbetslivsorientering är de allmänna ämnen som ges högst prioritet i Lgy70. Arbetslivsorientering försvinner sedan som ämne och kan sägas ha ersatts av samhällskunskap i Lpf94¹⁶, där både svenska och samhällskunskap gavs hög prioritet. Det motsatta gäller i Lgy11 där både samhällsämnet och svenskämnet halveras i den obligatoriska timplanen, dvs. minskar med 50 respektive 100 poäng. Estetisk verksamhet gavs högre prioritet i gymnasieskolan med Lgy70 då det infördes estetiska linjer som yrkesutbildningar. Ett estetiskt innehåll gavs ytterligare höjd prioritet i Lpf94 då det infördes som kärnämne för samtliga gymnasieprogram. I Lgy11 ges istället estetisk verksamhet lägre prioritet genom att raderas från den obligatoriska timplanen. Det är dock inte endast i prioritet som de allmänna innehållsområdena har varierat, utan även avseende deras klassifikation.

Om man ser till de allmänna ämnenas klassifikation i Lgy70 underströks det att innehållet skulle kopplas till olika yrkesutgångar (Skolöverstyrelsen 1970, s.30). Att de allmänna ämnena hade en annan karaktär på yrkesutbildningarna illustreras också av att yrkesutbildningarna hade andra kursplaner i dessa ämnen än de tre- och fyraåriga linjerna (Skolöverstyrelsen 1970). I Lpf94 upprättades gemensamma kursplaner för de allmänna ämnena och de fick en betydligt svagare given koppling till olika yrkesutgångar. Det påtalades i Lpf94 att en typ av ”infärgning” var önskvärd när detta var möjligt (prop. 1990/91:85, s.168), men den övergripande inriktningen var att dessa ämnen blev klart mindre bundna till specifika yrkeskontexter. I kontrast skall de gymnasiegemensamma ämnena i Lgy11 kopplas betydligt starkare till den yrkesutgång programmet syftar till. Detta illustreras inte minst genom upprättandet av olika kursplaner i exempelvis samhällskunskap och matematik beroende på om eleven studerar vid ett studieorienterat eller yrkesorienterat program. Utöver differentierade kursplaner skall innehållet i dessa ämnen också via en ny styrning variera stort mellan studieorienterad och yrkesorienterad utbildning genom att olika avnämare spelar en central roll i styrningen av innehållet (se nedan).

Innehållsets externa klassifikation

I termer av innehållsets klassificering gentemot arbetslivet förhåller sig samtliga reformer aktivt till arbetsmarknadens behov, men med betydande skillnader. I både Lgy70 och Lpf94 gjordes innehållsets bestämning mot flera olika principer (medborgarskap, internationella frågor, civilsamhället, miljö, etc.), av vilka arbetslivets behov var en. I Lgy11 är istället arbetslivets behov den klart dominerande principen för innehållsets organisering, vilket

¹⁶ Förslaget att ersätta arbetslivsorientering med ett samhällskunskapsämne och utöka timtalet restes redan i 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96). Ett liknande förslag presenterades senare i ÖGY-utredningen (1986:2).

illustreras av såväl reformtexterna bakom reformen (prop. 2008/09:199, SOU 2008:27) som av nya examensmål och ämnesplaner (jfr Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011). På övergripande nivå blev innehållet i såväl Lgy70 som Lpf94 starkare klassificerat mot arbetslivet, medan Lgy11 innebär en kraftigt försvagad klassifikation mot detsamma. Inriktningen mot företag och företagande illustreras också av att entreprenörskap skrivs fram som ett av de centrala övergripande målen i den nya läroplanen (Skolverket 2011), vilket skall ”löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet.” (prop. 2008/09:199, s.37).

Lgy70 och Lpf94 innebar bägge i relation till tidigare förhållanden en breddning av innehållet, men skiljer sig åt betydligt gällande innehållets faktiska klassificering. I detta hänseende avviker snarare Lpf94 medan Lgy70 och Lgy11 liknar varandra. Både Lgy70 och Lgy11 upprättar en starkare central kontroll över innehållet, och i allmänhet ett tydligare klassificerat innehåll med tydligare instruktioner i kurs- och ämnesplaner, och en betydligt tydligare inriktning mot yrkesutgångarna än i Lpf94.

I korthet kan man säga att Lgy70 innebar en förstärkt klassifikation av innehållet gentemot arbetslivet, en försvagad klassifikation mot innehållet på studieförberedande linjer och en försvagad intern klassifikation. Innehållet inriktades snarare mot yrkessektorer än specifika yrken. På övergripande nivå skedde en förstärkt klassificering av innehållet som tidigare inte var ordnat efter en nationell läroplan. I Lpf94 inriktades innehållet i ännu högre mot yrkessektorer framför specifika yrken och klassifikationen av innehållet gentemot arbetslivet förstärktes, samtidigt som det skedde en kraftigt försvagad klassifikation mot innehållet på studieförberedande program och en försvagad intern klassifikation. På övergripande nivå skedde en försvagad klassificering av innehållet då de nya styrdokumenterna (läroplan, kursplaner, program mål) innehöll mindre specifika anvisningar om vad som var ett givet innehåll, samtidigt som elevens inflytande över innehållet framhövdes (se nedan). I Lgy11 sker i kontrast en kraftigt försvagad klassifikation av innehållet gentemot arbetslivet, en förstärkt klassifikation mot innehållet på studieförberedande program och en förstärkt intern klassifikation. På övergripande nivå sker en förstärkt klassificering av innehållet då en ny läroplan, nya examensmål, nya ämnesplaner, en ny modell för styrning av innehållet (se nedan) och minskat elevinflytande innebär mer specifika anvisningar om vad som är ett givet innehåll.

Bakom dessa olika organiseringar av innehållet ligger olika kunskapssyner som exempelvis kommer till uttryck när relationen mellan innehållet i grundskolan och i de yrkesorienterade utbildningarna diskuteras. I både Lgy70 (prop. 1968:140, s.41) och Lpf94 påtalas denna koppling på olika sätt. I Lgy11 påtalas istället skillnaden mellan grundskolans innehåll och de yrkesorienterade utbildningarna, vilket anges som en anledning till varför olika behörighetsregler inrättas (prop 2008/09:199, s.104). Samtidigt bär Lgy70 och Lgy11 på gemensamma drag även i detta sammanhang. Att Lgy70 ger uttryck för en annan syn på yrkesämnen än på annat innehåll illustreras av att det föreslogs att dessa ämnen skulle bedömas utifrån en absolut betygsskala och inte den relativa som skulle gälla för andra ämnen. Ytterligare ett sammanhang som ger uttryck för kunskapssyn i reformerna gäller yrkesläroutbildningen. I både Lgy70 (prop. 1968:140, s.150-151) och i Lpf94 föreslogs en fortbildning av yrkeslärare. I Lgy11 uttrycks tvärtom en syn där yrkesläroutbildningen bör kortas ner och att man bör ”uppvärdera betydelsen av dokumenterad yrkeskicklighet i förhållande till formella akademiska meriter.” (SOU 2008:27, s.385).¹⁷

¹⁷ Reformeringen av läroutbildningen i samband med Lgy11 (Prop. 2009/10:89) har också mycket tydligare differentierat mellan yrkeslärare och andra lärargrupper, där yrkesläroutbildningen förkortats kraftigt. Reformeringen av läroutbildningen följer således samma tendens som gymnasieskolan; en tidigare ordnande princip om integrering (se Jarl & Rönneberg 2010) ersätts av en isärhållande princip, då en tidigare gemensam lärarexamen ersätts av fyra differentierade examen. Precis som för gymnasieskolan handlar det om en tydligare akademisk inriktning för ämneslärare och en tydligare yrkesinriktning för yrkeslärare (jfr Lundahl 2011)

Klassifikation i kursplaner

Slutsatserna ovan förstärks i en analys av kursplanerna som upprättas i relation till respektive reform. I Lgy70 har yrkesutbildningarna andra kursplaner än de studieförberedande linjerna i de allmänna ämnena. Generellt organiseras kunskaperna i de studieorienterade linjerna så att de öppnade för ett perspektiverande på den verksamhet de skulle ingå i. I kontrast organiserades i allmänhet innehållet på yrkesutbildningarna i relation till att utföra specifika sysslor, t.ex. att ”skaffa sig färdighet i att använda olika vanligen förekommande typer av additions- och kalkylmaskiner.” (Maskinräkning och maskinbokföring, Skolöverstyrelsen 1970, s.115) eller att ”förvärva färdighet i skrivning och räkning enligt kännmetoden.” (Maskinskrivning och kontorskunskap, Skolöverstyrelsen 1970, s.117), dvs. inte för att kunna perspektivera sina kunskaper, sysslor, eller förhållandena på sin arbetsplats.¹⁸ Kursplanerna skiljde sig också åt i utförlighet, där exempelvis kursplanen i svenska för de tre- och fyraåriga linjerna innehöll ca 500% mer text än för yrkesutbildningarna (och mer vidsyftande mål).

Med Lpf94 introducerades de första gemensamma kursplanerna i de allmänna ämnena, vilka var mer vidsyftade än dess motparter i Lgy70. Exempelvis ersattes den kortfattade kursplanen för svenska i Lgy70 av en betydligt mer utförlig kursplan med fler mål och ett bredare innehåll. I jämförelse med de tidigare kursplanerna i Lgy70 betonades i betydligt större utsträckning förmågor som att analysera och reflektera.

Avseende Lgy 11 innebär ersättandet av kärnämnen med gymnasiegemensamma ämnen och program mål med examensmål, samt återinförandet av differentierade kursplaner en starkare organisering av innehållet i relation till den specifika yrkesutgången för yrkesutbildningarna. Exempelvis försvinner i de nya examensmålen flera tidigare mål som inte direkt relaterar till en framtida yrkespraktik, och många mål ges en funktion i relation till en mer specifik yrkesrelaterad kontext.¹⁹ Även i de nya ämnesplanerna försvinner tidigare mer vidsyftande mål (sk. strävansmål) (se Nylund & Rosvall 2011 för utvecklat resonemang).

Kunskapsfrågan marginaliserad

Gällande de grundläggande principerna för innehållets urval och organisering skiljer sig reformerna således åt på flera plan. I Lgy70 gavs externa arbetsobjekt, dvs. framställning av produkter för avsättning, minskad status och det skedde som ovan påtalats en ”skolifiering” av utbildningen. Dock, den minskade direkta kontextbundenheten som föreslogs i Lgy70 till trots var det fortfarande i relation till specifika jobbkontexter som innehållet bands upp. Det var alltså föreställningar om jobbstrukturer och framför allt industrins sätt att arbeta (se nedan) snarare än kunskapers strukturer som låg bakom organiseringen av kunskaper.

I Lpf94 var det inte direkta jobbstrukturer som låg bakom kunskapers organisering, utan det förelåg en mer indirekt relation mellan kunskapernas organisation och arbetsmarknaden. Arbetsmarknadens oförutsägbarhet och föränderlighet gör att ”flexibilitet” blir en central ordnande princip för innehållet. Det skedde i jämförelse med Lgy70 en förskjutning från premierandet av definierbara färdigheter och kunskaper till personliga egenskaper, t.ex. flexibilitet, samarbetsförmåga, beredskap för förändringar, initiativförmåga och självförtroende (prop. 1990/91:85, s.168). Innehållet blir i Lpf94 mindre bestämt överhuvud, inte minst genom att eleven blir en central organisatör av innehåll (se nedan).

¹⁸ Dock, ett mål som återkommer i många kursplaner för de tvååriga linjerna är ”[U]tveckla förmåga att iakttä och analysera sociala förhållanden på arbetsplatsen”. Målet står dock oftast som ensamt mer vidsyftade mål (möjligtvis kan man tillägga målet ”[F]örvärva insikt om yrkes- och arbetsförhållandens föränderlighet”, vilket också förekommer i flera av kursplanerna för de tvååriga linjerna). Det kan vidare noteras att Axelsson (1977) i den större utredning av yrkesutbildningarna som genomfördes under 70-talet, via intervjuer med eleverna vid yrkeslinjerna, kom fram till att eleverna i stort sett var omedvetna om att detta mål existerade.

¹⁹ Detta framkommer i en jämförelse av tidigare program mål och nuvarande examensmål för exempelvis fordonsinriktningen, restauranginriktningen och hantverksinriktningen.

I Lgy11, likt för Lgy70, är det återigen en närmre koppling till jobbstrukturer i hur kunskaper organiseras. Lgy11 kan också sägas återupprätta vikten av ”externa arbetsobjekt”, framförallt via satsningen på lärlingsutbildning, som införs som en av tre utbildningsvägar på gymnasieskolan. Lärlingsutbildning omnämns i kontrast i såväl Lgy70 som Lpf94 som något som endast undantagsvis kan vara önskvärt.²⁰ Det är dock en annorlunda koppling till jobbstrukturer som utformas i Lgy11 jämfört med Lgy70. Den överordnade principen för Lgy11 är att skapa anställningsbara arbetare, vilket också snarare är en egenskap än bestämda kunskaper. Kunskaper skall bestämmas mer exakt, och knytas betydligt närmre specifika kontexter, men inte via centralt läroplansarbete av staten utan av ett kontinuerligt arbete av olika råd med företrädare från olika branscher (Nylund 2010). Med andra ord är det en typ av efterfrågestyrning av innehållet som Lgy11 utformar där det är arbetsgivares föränderliga behov som organiserar innehållet.²¹ En slutsats är därmed att man kan se en historisk rörelse från att det är mer specifika kunskaper som prioriteras (Lgy70) till specifika egenskaper: flexibel (Lpf94) och anställningsbar (Lgy11).

Det är alltså olika principer som klassificerar innehållet, men som kan sägas dela en central karaktäristik. I samtliga fall diskuteras inte innehåll och lärande utifrån förutsättningar som har med kunskap att göra, dvs. teorier om kunskapers strukturer och sammanhang. Istället är det konsekvent något annat som bestämmer innehållets urval och organisering; industrins organisering, kunskapsekonomins krav och elevers val eller arbetsgivares behov. En slutsats är därmed att själva kunskapsfrågan egentligen inte är central i någon av reformerna.

En annan röd tråd i reformerna är att de delar principen om att organisera kunskaper utifrån arbetsmarknadens behov, men utvecklingen går från en mindre marknadsbunden princip om mer bestämbara kompetenser och färdighetsträning (Lgy70) till en mer marknadsorienterad princip om obestämbara kompetenser och flexibilitet (Lpf94). Slutligen blir Lgy11 en mix av de två tidigare reformerna, där marknadsprincipen från Lpf94 slås samman med det mer specifika innehållet och färdighetsträningen från Lgy70.

Kontrollen över den pedagogiska kommunikationen: Stat-elev-arbetsgivare

Den historiska rörelsen gällande yrkesutbildningens inramning har varit från en synlig (Lgy70) till en mer osynlig (Lpf94) och åter till en mer synlig pedagogik (Lgy11). I Lgy70 var snarare ämnet än eleven i centrum, vilket illustreras av en rad förhållanden. Ett exempel är förespråkandet av så kallad stationsutbildning och individualiserad undervisning, vilket i korthet innebar en undervisning där utbildningsmaterialet var permanent iordningsställt och arrangerat så att elever individuellt kunde jobba med olika avgränsade arbetsmoment i olika tempo. Tankarna bakom denna individualisering, där ett innehåll styckas upp i ett antal mindre relativt isolerade moment, bär på starka kopplingar till det vid den tidpunkten industriella arbetet vid löpande bandet (Nilsson 1981). Synligheten illustreras också av tydliga och explicita kriterier för vad som räknas som kunskap i kursplanerna och tydliga kvantifierbara betyg, inte minst för yrkesämnen som skulle bedömas utifrån en absolut skala. Med Lgy70 är det alltså en stark inramning som etableras. Framförallt sker detta genom statens kraftigt ökade makt över kommunikationen vilket samtidigt innebar en försvagad extern inramning från arbetslivet. Yrkesutbildning blev med Lgy70 något som skedde huvudsakligen i skola och inte på arbetsplats. Dock, även eleven gavs mer makt, exempelvis genom införandet av ett fritt val med relativt svag inramning (dvs. eleven kunde välja både allmänna och yrkesorienterade ämnen) och genom ett visst inflytande över utbildningarnas

²⁰ och har också bedrivits i mycket begränsad omfattning (Lundahl 1998)

²¹ Gyl1 organiserar således innehållet utifrån vad man kan kalla för en nutidsorienterad princip. I detta sammanhang skiljer sig Gyl1 från tidigare reformer som utgått från mer långsiktiga och framtidsorienterade föreställningar om arbetsmarknadens behov.

dimensionering, som dock ytterst skulle styras av arbetsmarknadens behov (prop. 1968:140, s.140).

Lpf94 innebar att statens kontroll minskade betydligt, framförallt till förmån för lokala aktörer (elev, lärare, kommun). Inte minst skedde detta genom att styrdokumentet blev mindre detaljreglerande samtidigt som elevens inflytande flyttades fram genom såväl ett utökat och mycket svagt inramat individuellt val som över innehållet mer allmänt. Utbildningarnas dimensionering skulle också i princip endast avgöras av elevers val. Arbetslivet gavs ett visst direkt inflytande genom införandet av APU, men detta till trots är det en försvagad extern inramning som karaktäriserar Lpf94, dvs. både stat och arbetsliv tog ett steg tillbaka för mer lokal kontroll. Det var således en mer osynlig pedagogik som formerades med Lpf94, vilket inte minst illustreras av de målstyrda betyg som infördes. Dessa skulle inte följa någon normalfördelningskurva eller annan differentieringsprincip, utan endast visa varje individs måluppfyllelse.

I Lgy11 sker en kraftigt förstärkt extern inramning av utbildningen. Framförallt är det arbetslivets kontroll som flyttas fram, men även staten återtar en del kontroll via ny läroplan, nya ämnesplaner, nya flergradiga betyg och nya examensmål. Arbetslivets kontroll blir också mer direkt än i Lgy70 där inflytandet tog en mer indirekt form, genom att det upprättas en styrning av innehållet där avnämarna ges inflytande över utformningen av examensmålen, hur nya kurser skapas, att definiera vilka kurser och kurspaket som skall karaktäriseras som programfördjupande, etc. (jfr Nylund 2010). Parallellt minskar också den lokala kontrollen (elever, lärare, kommun), exempelvis genom att lokala kurser tas bort och genom att det individuella valet får en betydligt starkare inramning då de kurser som erbjuds i regel skall vara programfördjupande, samt minskar från 300 till 200 poäng. Avseende utbildningarnas dimensionering liknar Lgy11 Lgy70, då det är arbetsmarknadens behov som skall styra denna.

Även om stora variationer föreligger avseende inramning mellan reformerna delar de precis som för kunskapers klassificering och contextualisering samtidigt vissa grundläggande principer. En sådan är att alla reformer försöker möta en föränderlig arbetsmarknad. I Lgy70 bemöts denna genom en starkare central statlig styrning, en starkare innehållsstyrning med ett bredare innehåll organiserat i en mer detaljerad läroplan. I Lpf94 bemöts den istället med flexibilitet, en svagare innehållsstyrning, ett ytterligare breddat innehåll och decentraliserade beslut över utbildningen med stort elevinflytande. I Lgy11, slutligen, bemöts en föränderlig arbetsmarknad med en starkare innehållsstyrning av såväl arbetsliv som stat, där arbetsgivarna själva blir medförfattare till styrdokument med ett mer specificerat innehåll. Alla reformer har alltså arbetsmarknaden som en dominerande princip bakom utbildningens inramning, men på olika sätt.

Skapandet av identiteter: Arbetslivsfostran-flexibel-anställningsbar

Lgy70 representerade en synlig pedagogik och genomstrukturerades följaktligen av en tydlig prestationsmodalitet, dvs. identiteten, vad eleven ytterst skall bli, var relaterat till tydliga rollutföranden. Det var således "sändaren" som hade den övergripande kontrollen och det lärande som premierades kan beskrivas som en typ av [överföring -prestation]. Det var dock som ovan påvisats inte en identitet som endast reglerades mot arbetsmarknaden (även om denna dominerade). En medborgarroll och en roll som arbetstagare som grundades i mer än en anpassning lyftes fram, och man påtalade att det var

...ytterst angeläget att yrkesutbildningens tredubbla målsättning tillgodoses och att sålunda arbetslivsfostran blir föremål för samma intresse som de två övriga komponenterna, kunskaper och färdigheter (prop. 1968:140, s.39).

Lpf94 skiljer sig från Lgy70 ganska dramatiskt i detta hänseende genom att genomsyras av en mer osynlig pedagogik med starka kopplingar till en kompetensmodalitet. ”Mottagaren”, eleven, fick en kraftigt ökad kontroll, och tillsammans med förändrade styrdokument ser lärandets inramning främst ut som en typ av [tillägnande – kompetens]. Dock, som diskuterats ovan styrdes Lpf94 ytterst inte tydligt av en princip om att individen skall utvecklas ”fritt”. Tvärtom utgjorde en föränderlig och oberäknelig arbetsmarknad som ställer allt högre krav på kunskaper den mest avgörande bakgrunden. Det är alltså återigen främst en extern reglerare av utbildningen (arbetsmarknaden) som framträder, fast i mer av en hybridmodalitet än i Lgy70. Likt Lgy70 var det heller inte så att innehållet i Lpf94 uteslutande organiserades efter arbetsmarknaden som princip. I Lpf94 talas det om exempelvis elevens förberedelse för en medborgarroll, vikten av att lära sig om miljö och miljöhot (prop. 1990/91:85, s.159-160) och vikten av att diskutera internationella frågor.

I Lgy11 flyttas mycket av kontrollen tillbaka till ”sändaren” och därmed etableras en tydlig prestationsmodalitet och premierandet av ett [överföring - prestation] lärande. Lgy11 är dock i jämförelse med de två föregående reformerna klart mer entydig avseende vilken identitet yrkesutbildningarna syftar till att skapa; det handlar i princip uteslutande om en identitet som regleras mot arbetsmarknaden. Det är vidare mycket tydliga rollutföranden som lyfts fram, illustrerat inte minst i de nya examensmålen där olika utgångar beskrivs i olika specifika yrkesroller inom ett och samma program. Man skulle översiktligt kunna sammanfatta ambitionerna med de olika reformerna som att Lgy70 syftade till att skapa en effektiv grundutbildad (industri)arbetare med en viss omställningsberedskap. Lpf94 syftade till att skapa en icke färdigutbildad, flexibel, förändringsbenägen, brett utbildad (högskolebehörig) arbetare med kännedom om miljöfrågor och arbetsmiljöfrågor. Slutligen syftar Lgy11 till att skapa en färdigutbildad, anställningsbar arbetare med efterfrågade och tydligt avgränsade kompetenser.

Reformerna skiljer sig alltså åt avsevärt i flera avseenden, men är återigen på en djupare nivå relativt lika varandra. Ett sätt att beskriva detta är att karaktärisera reformerna som olika former av marknadsorienterad pedagogik som styrs av en projektiv identitet. Samtliga reformer är marknadsorienterade, men i jämförelse med de andra har Lpf94 en mer osynlig karaktär. Lpf94 är således betydligt mer av en hybridmodalitet än både Lgy70 och Lgy11, men delar ändå ytterst samma grundmodalitet, en prestationsmodalitet. Vidare handlar inte förskjutningarna endast om pluralism eller entydighet i termer av olika roller eller identiteter. Det sker också förskjutningar inom olika identiteter, exempelvis för rollen som arbetare. Här är det framförallt Lgy11 som avviker då den i betydligt mindre utsträckning jämfört med de andra reformerna betonar mål som demokrati eller inflytande på arbetsplatsen (jfr Nylund 2010). Den bild som kan tecknas utifrån innehållets organisering är också annorlunda i Lgy11 jämfört med tidigare reformer. I Lgy70 talas det om företagsdemokrati (prop. 1968:140, s.12), allmänna ämnen som svenska och arbetslivsorientering blev obligatoriska och läroplanen betonade starkt att eleven måste ”...förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna.” (Skolöverstyrelsen 1970, s.10). I Lpf94 blev fler allmänna ämnen, t.ex. samhällskunskap, obligatoriska och upptog ett relativt stort timplaneutrymme i de yrkesorienterade utbildningarna. I Lgy11 organiseras innehållet i mycket liten utsträckning utifrån principer som kritiskt tänkande eller medborgarskap. Som påtalats ovan halveras både samhällskunskapsämnet och svensklämmet samtidigt som ämnesplanerna i högre utsträckning binder innehållet till branschspecifika kontexter. Det sker också förskjutningar i de övergripande målen i samma riktning. Kort sagt, i Lgy11 försvagas inte bara medborgarrollen som mål utan även i rollen som arbetare kan man se en förskjutning från mer av en medbestämmare i Lgy70 och Lpf94 till en mer lydlig eller anpasslig arbetare i Lgy11.

Den pedagogiska koden och dess modalitet

I termer av kodmodalitet representerar samtliga reformer relativt tydliga modaliteter. På ett övergripande plan kan man säga att balansen avseende makten över att få bestämma vad som räknas som viktig kunskap och legitim kommunikation förskjuts från stat (Lgy70) till elev (Lpf94), till arbetsliv och företag (Lgy11). Man kan i detta sammanhang också tala om förändrade balansförhållanden avseende i vilken utsträckning reformerna relaterar till samhälle, individ och arbetsmarknad (jfr Lundahl 2008). Lite förenklat kan man säga att 1970-talets gymnasiereform hade samhället som en dominerande princip, 1990-talet sätter istället individen i centrum och Lgy11 har arbetsmarknaden som den dominerande principen.

I relation till modell 2 kan en utbildningshistorisk rörelse tecknas under perioden som på ett övergripande plan illustrerar hur de ordnande principerna för innehållet förändrats. Lgy70 representerar en synlig pedagogik som syftar till att förändra individer, men också i viss utsträckning förhållandet mellan grupper och kan därför beskrivas som en reform i gränslandet mellan radikal och konservativ pedagogik. Lpf94 representerar istället en osynlig pedagogik som främst siktar på att förändra individer och personer, även om det finns inslag av ambitioner att även förändra förhållandet mellan grupper.²² Lpf94 framträder i modellen därmed relativt tydligt i det progressiva fältet, men med svaga radikala inslag. Lgy11 är i relation till modellen den tydligaste pedagogiken i att den representerar en synlig pedagogik som syftar till att förändra individer, och därmed placeras i det konservativa fältet. Man kan således se en historisk rörelse från en konservativ pedagogik med radikala inslag under 70-talet till en progressiv pedagogik med svaga radikala inslag under 90-talet till en tydligt konservativ pedagogik under 2010-talet.

Utbildningsreformer som uttryck för koder och modaliteter

På generell nivå förändras principerna bakom urvalet och organiseringen av innehållet enligt följande i de olika reformerna (I tabellen representerar (e) extern och (i) intern).

²² I propositionen bakom Lpf94 nämns vid ett par tillfällen en reproduktionsproblematik, men detta är i stort frånvarande. I Lgy11 är detta frånvarande. En viss "etnicitetsproblematik" diskuteras i Lpf94, inte i Lgy11. Den gruppproblematik som är mest förekommande i bägge reformerna är en genusproblematik.

Tabell 1. Ordnande principer bakom yrkesutbildningarnas innehåll 1971-2011

| | 1970 (Lgy70) | 1990 (Lpf94) | 2010 (Lgy11) |
|--|---|--|---|
| Klassificering av yrkesutbildning | Försvagas, fortfarande stark | Försvagas kraftigt, existerar fortfarande | Förstärks kraftigt, Stark |
| Klassificering av kunskap | Förstärks mot arbetslivet (e), försvagas mot studieförb. linjer (e). Försvagas (i). Innehåll binds mot specifika kontexter, fragment. <i>(Allm. ämnen; olika kursplaner)</i> Övergripande: Förstärks ("stark") | Förstärks mot arbetslivet (e), försvagas kraftigt mot studieförb. program (e). Försvagas (i). Innehåll binds mot allmänna kontexter. <i>(Kärnämnen; gem. kursplaner)</i> Övergripande: Försvagas ("svag") | Försvagas kraftigt mot arbetslivet (e), förstärks mot studieförb. program (e). Förstärks (i). Innehåll binds mot efterfrågestyrda kontexter. <i>(Gymnasiegem. ämnen; olika kursplaner)</i> Övergripande: Förstärks ("stark") |
| Inramning | Försvagas från arbetsliv (e), förstärks kraftigt från stat (e). Förstärks från elev (i). Övergripande: Stark (synlig) | Försvagas från arbetsliv (e), försvagas från stat (e). Förstärks från elev (i). Övergripande: Svag (osynlig) | Förstärks från arbetsliv (e), förstärks från stat (e). Försvagas från elev (i). Övergripande: Stark (synlig) |
| Kompetens-/prestationsmodalitet | <i>Prestationsmodalitet:</i> Flera målsättningar, ytterst skapa kompetent arbetskraft | Starka inslag av kompetensmodalitet, dock ytterst <i>Prestationsmodalitet:</i> Flexibilitet. Flera målsättningar | <i>Prestationsmodalitet,</i> Entydig modalitet: Anställningsbar |
| Utbildning för att förändra | <i>Individ, Grupp</i> | <i>Individ, person (grupp)</i> | <i>Individ</i> |
| Kodbeteckning | (K+/I+), Konservativ med radikalt inslag. | (K-/I-), Progressiv med svagt radikalt inslag | (K+/I+), Tydligt konservativ |

Hur utbildningssystemet utformas är en central del av, och ett uttryck för, den samhälleliga maktfördelningen. Analysen i föreliggande artikel påvisar såväl påtagliga variationer som kontinuiteter mellan reformerna, vilket fångas av begreppen kod och kodmodaliteter. Ingen av reformerna bryter den grundläggande relationen mellan yrkesutbildningen och den sociala arbetsdelningen eller representerar ett brott mot delningen mellan mentalt och manuellt arbete. Men, detta är en alltför kategorisk slutsats då det samtidigt sker påtagliga förskjutningar mellan reformerna avseende såväl makten och kontrollen över innehållet, tillika vad detta inneburit för olika innehållsområdets prioritet och klassifikation och därmed för vilken kunskap som gjorts tillgänglig för eleverna.

Det som i en nutidshistorisk kontext är utmärkande för Gy11 är bland annat att reformen styrs av en isärhållande princip och representerar en mer entydig modalitet än de tidigare reformerna. I såväl 1970-talets som 1990-talets reform fanns radikala inslag som med Gy11 i

princip försvunnit, dvs. reformen representerar en konservativ pedagogik som syftar till att bevara det rådande. Eleverna vid yrkesprogrammen erbjuds via skolans innehåll en starkt externt reglerad identitet som innebär en försvagad medborgarroll och en mer anpasslig roll som anställningsbar arbetare. I Lgy11 organiseras såväl utbildningarnas input som output i relation till vad man betraktar som arbetsmarknadens efterfrågan, vilket betyder att makten och kontrollen och över utbildningarna förflyttas till den ekonomiska sektorn och dess olika branscher. Samtliga dessa förändringar kan betraktas som ett uttryck för de distributiva reglerna som med Gyl1 blir tydligare; en tydligare sortering av elever och en tydligare arbetsdelning mellan sociala grupper i samhället. Betänker man att utbildningssystemet är en av de centrala institutionerna i samhället som reglerar människors medvetande, blir det centralt att resa frågor som: Vilka medvetanden, i vilket syfte, i vems intresse, och vilka skall få makten att bestämma över dessa frågor? Att det varken är givet eller neutralt hur yrkesutbildningarnas innehåll skall organiseras ges också för handen i en historisk analys likt den ovan. I historiskt ljus kan man se reformerna som uttryck för sin tids dominerande ideologier och maktförhållanden. I Lgy11 är det en synlig marknadsorienterad kodmodalitet som organiserar innehållet i yrkesutbildningarna. Bernstein ger följande karaktäristik över en sådan modalitet, vilket fångar grunddragen i Lgy11:

The explicit rules of selection, sequence, pace, and criteria of a visible pedagogy readily translate into performance indicators of schools' staff and pupils, and a behaviourist theory of instruction readily realizes programmes, manuals, and packaged instruction. Specialization of curricula within a dominant market-oriented visible pedagogy allows for an almost perfect reproduction of the hierarchy of the economy within the school, or between schools (as in the case of 'magnet' schools), through the grading of curricula, e.g. managerial/administrative/business, through the various technological specializations, clerical, and imaginary trade apprenticeships for the lower working and marginal class groups ...[It] appears to offer the lower working class a legitimation of their own pedagogic interests in a manual-based curriculum, and in so doing appears to include them as significant pedagogic subjects, yet at the same time closes off their own personal and occupational possibilities (Bernstein 1990, s.86-87).

Referenser

- Althusser, L. (1971/2008): *On Ideology*. London: Verso.
- Anyon, J. (1983): Social class and the hidden curriculum. I H.A. Giroux & D.E. Purpel, red: *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* California: McCutchan.
- Arneback, E. (2012): *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro Studies of Education, 34.
- Apple, M. (1995): Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education. In A. R. Sadovnik (red.): *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Apple, M. (2002): Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education* 23(4), s. 607-616.
- Apple, M. (2004): *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer
- Axelsson, R. (1977): *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. En utvärdering*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 4. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Barnett, M. (2006): Vocational knowledge and vocational pedagogy. I M. Young & J. Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. s. 87-103. Cape Town: HRC Press.
- Beach, D. (1999) Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(4), s. 349–365.
- Bergh, A. (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Berner, B. (1989): *Kunskapens vägar: teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1981): Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. I *Language in Society* 10(3), s. 327-363.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Volume 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: LiberFörlag
- Billet, S. (2013): *Vocational education: Sources of its standing*. Paper presenterat vid internat i Linköping 2013-02-13.
- Bourne, J. (2004): Framing talk. Towards a 'radical visible pedagogy'. I J. Muller; B. Davies & A. Morais, red: *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2006): En social karta över gymnasieskolan. *Ord & Bild* 3–4, s. 90–99.
- Carlbaum, S. (2012): *Bli du anställningsbar lille vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*. Umeå: Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2.
- Englund, B. (1997): *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: Studies in Educational Sciences, 10.
- Englund, T. (1986/2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1990): På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning* 17(1), s. 19–35.
- Frykholm, C.U. & Nitzler, R. (1989) *Blå dunster – korn av sanning: en studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska Institutionen, 26.

- Gamble, J. (2006): Theory and practice in the vocational curriculum. I M. Young & J. Gamble (red.): *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. s. 87-103. Cape Town: HRC Press.
- Härdig, J. (1995): *Att utbilda till arbetare: en studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Lund: Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen.
- Högberg, R. (2009): *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogical Practices 11.
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2010): *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977): Introduction. Educational research: A review and an interpretation. I J. Karabel & A.H. Halsey (red): *Power and Ideology in Education*. s. 1-85. New York: Oxford University Press.
- Knutsson, B. (2012): *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 315.
- Lindberg, L. (2010): *Matematiken i yrkesutbildningen – möjligheter och begränsningar*. Luleå: Licenciatuppsats. Institutionen för matematik.
- Lindberg, V. (2003) *Yrkesutbildning i omvandling: en studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: Studies in Educational Sciences, 64.
- Linné, A. (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. HLS Förlag: Stockholm. Studies in Educational Sciences, 6.
- Lundahl, L. (1994): *En gemensam nämnare? SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944–1990*. Pedagogiska rapporter nr. 45. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundahl, L. (1997) *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–1990*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, L. (1998): Fortfarande den svenska utbildningspolitikens styvbarn? Debatten om den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige under 1990-talet. *TNTEE* 1(1), s. 39-54.
- Lundahl, L. (2008): Skilda framtidsvägar – perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och Demokrati* 17(1), s. 29–51.
- Lundahl, L. (2011): Swedish upper secondary education: Policy and organisational context. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach, red: *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. s. 13-28. London: Tufnell Press.
- Lundahl, L. (2011b): Paving the way to the future? Education and young Europeans' paths to work and independence. *European Educational Research Journal* 10(2), s. 168–179.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. & Rönnerberg, L. (2010) Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*. 45(1), s. 46–59.
- Marshall, Mangan, J. (2007) Education, socio-economic status, and social class. In J. Marshall, Mangan (red.), *Social Foundations of Education Coursebook, 2007–2008*. London: Althouse Press.
- Nilsson, L. (1981): *Yrkesutbildningen i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 39.
- Norlund, A. (2011) The interplay between subject recontextualizers: Social reproduction through critical reading. *Journal of Curriculum Studies* 43(5), s. 659–678.
- Norlund, A. et al. (kommande): En utbildningssociologisk kategoristudie. (Publiceras i *Utbildning & Demokrati*).
- Nylund, M. (2010): Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna vid gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk forskning i Sverige* (15)1, s. 33-53.
- Nylund, M. (2012): The relevance of class in education policy and research. The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry* (3)4, s. 591-613.

- Nylund, M. (2013): *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållsorganisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro: Örebro Studies in Education 40.
- Nylund, M. & Rosvall, P.Å. (2011): Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige* (16)2, s. 81-100.
- Olofsson, J. (2005): *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Olofsson, J. (2010): *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Boréa.
- Prop 1968:140. *Angående riktlinjer för det frivilliga skolväsendet*.
- Prop 1983/84:116. *Om gymnasieskola i utveckling*.
- Prop 1987/88:102. *Om utvecklingen av yrkesutbildningen i gymnasieskolan*.
- Prop 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Prop 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för att utveckla gymnasieskolan*.
- Prop 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Prop 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
- Rosvall, P-Å. (2011): Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach, red: *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools*. s. 92-111. London: Tufnell Press.
- Sadovnik, A.R. (1995): Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. I A. R. Sadovnik, red: *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*. s. 3-35. New Jersey: Ablex Publishing.
- Sandell, A. (2007) *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 31.
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999): *Skolföreskrifter 1999:12: Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1970): *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU 1963:42. *1960 års gymnasieutredning. 4, Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:50. *Fackskolan: Betänkande angivet av fackskoleutredningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningsberedningen I*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning*. Del 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:3. *En treårig yrkesutbildning*. Del 2 beskrivningar och förslag för utbildningssektorerna. Stockholm: Liber
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet (1994): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wheelahan, L. (2005): *The Pedagogic Device: The relevance of Bernstein's Analysis for VET*. Conference paper.
- Wheelahan, L. (2006): *A Bernsteinian & realist synthesis to critique instrumental & constructivist theories of knowledge & learning*. Paper presented at Fourth International Basil Bernstein Symposium 6-9 July 2006.

- Wheelahan, L. (2007): How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* 28(5), s. 637–651.
- Young, M. (2006a): Conceptualizing vocational knowledge: Some theoretical considerations. I M. Young & J. Gamble, red: *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. s. 104-124. Cape Town: HRC Press.
- Young, M. (2006b): Reforming the Further Education and Training curriculum: An International perspective. I M. Young & J. Gamble (red.): *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*.
- Young, M. (2008): *Bringing Knowledge Back in. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.

PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En text-analytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

- 19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. 2007
- 20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007
- 21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007
- 22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008
- 23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarytelse mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008
- 24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytelse*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarytelse*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011
- 33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

- 34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012
- 35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012
- 36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013
- 37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013
- 38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013
- 39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013
- 40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013

PUBLIKATIONER *i serien* ÖREBRO STUDIES IN
EDUCATIONAL SCIENCES WITH AN EMPHASIS ON DIDACTICS

- 1 Maivorsdotter, Ninitha (2012): *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande.* (Idrott med inriktning mot didaktik)
- 2 Frödén, Sara (2012): *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* (Pedagogik)
- 3 Ehrlin, Anna (2012): *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)
- 4 Andersson, Erik (2013): *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* (Pedagogik)
- 5 Klaar, Susanne (2013): *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* (Pedagogik)
- 6 Kjellander, Eva (2013): *Jag och mitt fanskap – vad musik kan betyda för människor.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)
- 7 Rosén, Jenny (2013): *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* (Pedagogik)
- 8 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.* (Pedagogik)

