

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 gymnasiereform 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 reformvåg. Trenden av en integration av olika gymnasieutbildningar bryts nämligen med föreliggande gymnasiereform. 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 gymnasiereformen 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 bakgrundsdelens 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 kontextoberoende kunskap. I artikelns avslutande del diskuteras slutligen vilka ramar som gymnasiereformen 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 utförs av män. Detta är en mycket summarisk bild, men den ger ändå en aning om huvudtendensen i de faktiska empiriska förhållandena från 1950-talet t o m 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 (Liddegran 2009, Olofsson 2010, Svensson 2007). Trots att det givetvis innebär en förenkling att behandla alla yrkesorienterande program som en kategori, då olika yrkesprogram skiljer sig åt i en rad avseenden², finns det fog för att på samhällslevelå 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 gymnasiereformen 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) re-kontextualiseras 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 begreppslogisk. 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 förbisett 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 reducering 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 programmål, 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. Arbetslöshetssiffror 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 fordonselektriker tjänar mer pengar än en traditionell fordonsmekaniker:

Det är rast och pojkarna 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 fordonselektriker och jämför skillnader i stil med: »Han som arbetar där tjänar så, men en annan kille som arbetar som fordonselektriker på samma ställe tjänar så och så mycket mer.» Exemplet är mest från fordonsindustrin men också från verkstadshallar. Jag frågar då om alla tänker bli fordonselektriker. 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 fordonselektriker. 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?

Gymnasiereformens 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 kontekstualisering. 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 fordonselevernas.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 ämnenas 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. Gymnasiereformen 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 bekräftas 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 faktakarakter och underhållningsfilmer. Filmerna analyserades sällan eller gav upphov till kunskapsprov där eleverna fick möjlighet till att reflektera över vad de hade sett. Faktakunskaperna i faktafilmer 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 preciseringen 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 kontextualisering 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) smaltas 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 allmän-teoretiska 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 karaktärsämnena.

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 kunskap 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 begär reformen ett slutfel genom att behandla dessa olika typer av kunskap 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 erbjuder 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 (Norberg & 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 byggnadsarbeters 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-karta-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 sakprosäläsning 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 mål 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.
- 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), 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.