



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Nördar och brötgång?

En studie om synen på studie- och yrkesförberedande program  
i en svensk gymnasieskola

Johanna Norrhede  
Ulrika Wallström

LAU690

Handledare: Marianne Dovemark

Examinator: Rita Foss Lindblad

Rapportnummer: HT10-2611-323

<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>INLEDNING, SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING</b>	<b>4</b>
<b>METOD</b>	<b>11</b>
ETNOGRAFI SOM INSPIRATION	11
VAL AV METOD	12
OBSERVATION	12
INTERVJU	13
URVAL	15
GENOMFÖRANDE	16
<i>Observationer</i>	16
<i>Intervjuer</i>	17
<i>Öppet Hus</i>	18
TOLKNINGSPROCESSEN	19
RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	19
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	20
<b>RESULTAT</b>	<b>21</b>
KLASSBESKRIVNING	21
NÄRVARO	22
AMBITIONSnivå	22
STUDIEAKTIVITET	24
SKOLANS KATEGORISERING	25
LÄRARES KATEGORISERING AV ELEVER	26
ELEVERS KATEGORISERING AV ELEVER	29
ELEVINFLYTANDE	30
<b>RESULTATDISKUSSION</b>	<b>31</b>
KATEGORISERING	31
<i>Inramning</i>	31
<i>Horisontell/Vertikal diskurs</i>	32
<b>METODDISKUSSION</b>	<b>36</b>
<b>REFERENSLISTA</b>	<b>38</b>
<b>BILAGA</b>	<b>40</b>
FRÅGOR TILL ELEVER	40
FRÅGOR TILL LÄRARE	40
TABELL 1: FÖRKORTNING AV PROGRAMNAMN	15
TABELL 2: SAMMANSÄTTNING I DE KLASSER SOM OBSERVERADES	16
TABELL 3: ANTAL OBSERVERADE TIMMAR PER ÄMNE OCH KLASS	16
TABELL 4: ANTAL OCH FÖRDELNING AV INTERVJUER OCH SAMTAL MED ELEVER PER PROGRAM	17

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Nördar och brötgång? En studie om synen på studie- och yrkesförberedande program i en svensk gymnasieskola

**Författare:** Johanna Norrhede och Ulrika Wallström

**Termin och år:** HT 2010

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Marianne Dovemark

**Examinator:** Rita Foss Lindblad

**Rapportnummer:** HT10-2611-323

**Nyckelord:** Social reproduktion, klassifiering, inramning, synlig/osynlig pedagogik, förhandling, kategorisering, identitetsskapande, vertikal diskurs, horisontell diskurs

### Sammanfattning:

Dagligen interagerar elever med andra elever, lärare, och övrig skolpersonal. I dessa interaktioner sänds medvetna och omedvetna signaler ut genom språkbruk, kroppsspråk och klassrumsklimat vilka kan påverka eleverna i deras identitetsbildning. Även skolans lokaler, deras läge och hur de är utformade kan förmedla en bild av hur de elever som går där "ska" vara.

Syftet med föreliggande uppsats är att beskriva, analysera och diskutera skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program och de elever som går där. Vi vill genom observationer och intervjuer studera hur elever ser på sig själva och andra elever samt hur lärares inställning till elever tar sig i uttryck i undervisningen på de olika programmen. Det vi vill utforska är hur elever interagerar med andra elever och lärare i klassrumssituationer samt om innehållet varierar beroende på om det är ett yrkes- eller studieförberedande program. Med innehåll avser vi lärostoff, arbetstakt och abstraktionsnivå.

Utifrån Basil Bernsteins kodteori samt tidigare forskning studeras hur eleverna förhandlar på olika program och i vilken utsträckning de ges utrymme att förhandla kring sitt lärande. De frågor om skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program som uppsatsen ämnar besvara är:

- Hur tar sig kategoriseringen uttryck i skolan?
- Hur och i vilken utsträckning förhandlar elever?
- Vilken typ av inramning präglar programmen?

Vi fann stora skillnader i hur undervisningen går till i olika elevgrupper på yrkes- och studieförberedande program. Elevernas identitetsskapande påverkas starkt av den sociala reproduktion som sker i skolan. Såväl skola, elever och lärare bidrar till att upprätthålla den kategorisering och de förutfattade meningar och fördomar som finns om de studie- och yrkesförberedande programmen vilket kan påverka deras självförståelse och självbild. Med tanke på hur dessa skillnader tar sig uttryck i undervisningen kan de också få en negativ, eller positiv, effekt på elevers studieresultat. På yrkesförberedande program fann vi tecken som visade på en svag inramning och en horisontell diskurs. På studieförberedande program fann vi tecken som visade på en stark inramning och en vertikal diskurs. Elever gavs olika förhandlingsmöjligheter på de olika programmen och vi såg skillnader i hur elever tog vara på dessa möjligheter samt vilken typ av förhandling det rörde sig om.

# Inledning, syfte och problemformulering

Under vår verksamhetsförlagda utbildning uppmärksammade vi ett fenomen som stod utanför det rent didaktiska tillvägagångssättet i klassrummet. Vi märkte att det fanns stora skillnader i hur elever ser sig själva på de olika programmen och hur lärares beteende förändras i mötet med olika elevgrupper. Vi har valt att studera, analysera och beskriva eventuella skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program på en större gymnasieskola i Västsverige.

Syftet med föreliggande uppsats är att beskriva, analysera och diskutera skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program och de elever som går där. Det vi vill lyfta upp är skillnader i hur elever och lärare interagerar i klassrumssituationer samt om innehållet varierar beroende på om det är ett yrkes- eller studieförberedande program. Eftersom det kan vara svårt att finna förklaringar till varför människor handlar som de gör så vill vi istället försöka beskriva hur det ser ut och vad som faktiskt sker. Tillhör man en viss grupp eller går på ett visst program så ska man också vara på ett särskilt sätt. Det finns många förutfattade meningar om hur elever ska vara. Men hur yttrar sig denna sociala reproduktion i elevens vardag?

För att försöka fördjupa oss i detta ämne, ämnar vi bland annat studera hur elever på några studie- respektive yrkesprogram kommunicerar, söker hjälp och förhandlar i klassrummet. Hur elever uppfattar varandra och sig själva är också viktigt i detta sammanhang. Vi vill också försöka ta reda på om lärares attityd, pedagogik och bemötande gentemot eleverna skiljer sig åt. Vi lärare vill inte gärna erkänna att vi behandlar individer och grupper på olika sätt. Enligt läroplanen ska skolan vara en skola för alla samtidigt som undervisningen ska anpassas till den enskilda individens förutsättningar och dennes behov (Lpf 94:4). Betyder det att det kan vara ok att påstå att grupper av elever har exakt samma behov och förmåga? I samband med Lgr 80 uppkom uttrycket *en skola för alla* men hur går det ihop med den utpräglade kategoriseringen som verkar inom dagens skola?

Vi har valt att genomföra en etnografiskt inspirerad studie på en större kommunal gymnasieskola i Västsverige. De metoder vi funnit lämpliga för detta är klassrumsobservation, fältsamtal och intervju med elever och lärare. Det teoretiska ramverket för vår uppsats bygger på tidigare forskning kring elevers identitetsskapande samt utbildningssociologiska teorier och framförallt Bernsteins kodteori.

Med denna studie vill vi försöka besvara följande frågor:

- Hur tar sig kategoriseringen uttryck i skolan?
- Hur och i vilken utsträckning förhandlar elever?
- Vilken typ av inramning präglar programmen?

## Tidigare forskning

I detta kapitel ämnar vi presentera de teorier och den forskning som ligger till grund för vår studie. Föreliggande uppsats grundar sig på tidigare forskning kring skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program, elevers förhandlingsmöjligheter i gymnasieskolan samt elevers och elevgruppers identitetsskapande och den process de genomgår under gymnasiet.

Inför vår studie har vi utgått ifrån bland annat Monica Johanssons avhandling *Anpassning och motstånd* (2009) där hon uppmärksammar institutionellt identitetsskapande i förhållande till kön, social bakgrund och etnicitet. I sin avhandling synliggör hon bland annat fenomen som kategorisering och differentiering av elever. Johansson har genomfört en etnografisk studie där hon observerat och samtalat med elever och lärare under en längre tid. De gymnasieprogram som hon har valt att lyfta fram är omvårdnadsprogrammet, teknikprogrammet och det individuella programmet: ”I denna studie har fokus främst varit på det som händer i gymnasieskolan när eleverna är på plats på det program de valt – eller inte ens fått möjlighet att välja. Av resultatet framgår att eleverna, när de börjat sina studier på respektive program, studerar under olika villkor och får skilda möjligheter att bli den elev som skolan som institution själv efterfrågar” (Johansson 2009:261). Kategoriseringen av elever avtar inte utan ökar istället i snabb takt. Man kan fråga sig om den svenska skolan är en skola för *alla*.

Dennis Beach har på ett liknande sätt studerat och jämfört naturvetenskapsprogrammet med handelsprogrammet på ett antal svenska gymnasieskolor. Hans intention var att uppmärksamma den sociala reproduktion som äger rum i skolans värld. I vår studie använder vi oss av Beachs artikel *Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola* (1999) som utgångspunkt när vi studerar hur elever på studieförberedande respektive yrkesförberedande program förhandlar i klassrummet.

Beach har i sin etnografiska studie valt att titta på faktorer såsom klassrumsinteraktion, arbetstakt och närvaro samt hur lärare ser på eleverna. I vår studie kommer vi att utgå ifrån liknande indikatorer för att kunna se hur elever som går yrkes – och studieförberedande program kommunicerar i klassrummet. Beach såg att ”skillnaden i synen på eleverna får konsekvenser, och det är tydliga skillnader i hur det arbete som delegeras till eleverna utformas inom programmen. Det finns också klara olikheter i elevernas självförståelse: Hur de ser på skolan, hur deras liv i skolan gestaltas och det sätt på vilket de tillägnar sig och använder sin självförståelse” (Beach 1999:350-351). Beach valde att följa lektioner i matematik och har även studerat det innehåll och de läromedel som används i undervisningen samt vilka skillnader man kan se i rekryteringen. Utifrån sina resultat säger Beach att han inte håller med om det som står i läroplanen, skollagen och SOU 1997:107: ”Där ses skolan som en del av en demokratisk rörelse med syftet att höja kunskapsnivån hos alla. Men som jag visar överensstämmer verkligheten i dagens skola inte med dessa ideal” (Beach 1999:350).

På samma sätt som Monica Johansson i sin avhandling beskriver institutionella elevidentiteter som de "efterfrågade", de "delvis tillhörande" och de "kanske lämpade" (Johansson 2009:242), har Beach i sin tur sett hur man i skolan delar upp elever i två grupper: "de arbetsvilliga" och "de som saknar förmåga". I sin slutdiskussion skriver han: "Vi står med andra ord i skuggan av det förflutna och har återskapat dess ideologiska diskurser och praktiker i nuet, där olika undervisning ges till olika grupper

av elever, vilka – som sägs – förtjänar den behandling de får. Att bidra till den sociala reproduktionen var givetvis inte vad som avsågs med gymnasieskolan efter 1994” (Beach 1999:361-362). I vår studie vill vi försöka se hur dessa skillnader yttrar sig genom att följa olika klasser på olika program och sedan jämföra dem.

En av problemfrågorna i vår studie handlar om hur och i vilken utsträckning elever på yrkes- och studieförberedande program förhandlar. I en artikel, publicerad i *European Research Journal*, skriver Lappalainen, Hjelmér, och Rosvall (2010:253) om två yrkesförberedande program: fordonsprogrammet och omvårdnadsprogrammet. De har jämfört den svenska och den finska gymnasieskolan. Syftet med studien var att utforska: ”How students in different vocational education systems and institutions undertake collective actions, make alliances and exhibit resistance”. Deras studie är baserad på ”spatial and temporal limitations” vilket innebär att de har studerat hur elever på olika program förhandlar (negotiate) om tid: ”We analyze the impacts of the Nordic educational politics and policies on students’ opportunities to exhibit their own agency” (2010:248). Med ”agency” menas elevers sociokulturella kapacitet att medla och att handla. Tidsaspekten, som utgör en stor del av studien som beskrivs i artikeln, är intressant eftersom ett av målen med föreliggande uppsats består i att undersöka elevers möjlighet att förhandla i skolan, och då är tid en vanligt förekommande förhandlingsfråga. Att studera hur elever ser på skolan, skolmiljön och lärande samt i vilken utsträckning de förhandlar kan ge svar på frågor som: Vem är det som har kontroll över undervisningen? Hur ser maktbalansen ut i de olika elevgrupperna? Varierar den beroende på vilken lärare det är som undervisar?

I artikeln tar de även upp skillnader mellan pojkar och flickor på olika program och i olika skolor vilket också kommer att vara relevant för vår studie. De tar även upp hur styrdokument bidrar till skillnader. Lappalainen, Hjelmér och Rosvall (2010:246) hänvisar i sin studie till Leena Koski som genom sin forskning kommit fram till att: ”vocational curricula are restricted to practical and technological aims, the learners’ immediate surroundings and then present moment, hence the most important lesson during vocational training is to learn to have an obedient attitude towards work. In contrast, academic curricula stress the learners’ responsibility for building the future for the nation”. Läroplanerna bidrar med andra ord till en mer markant uppdelning mellan teori och praktik och mellan flickor och pojkar. De sociala och könsmissiga klyftorna inom skolan ökar snarare än minskar.

I artikeln *En social karta över gymnasieskolan* som ingår i *Ord & Bild: Tema – skolan* (2006), skriver Donald Broady och Mikael Börjesson om skillnader och förändringar mellan yrkes- och studieförberedande program och vilka orsaker som ligger till grund för den sociala reproduktionen som sker i skolan: ”När allt större andelar elever under 1990-talet påbörjade studieförberedande utbildningar flyttade de tidigare sociala klyftorna mellan de teoretiska och de yrkesförberedande linjerna så att säga in i de förstnämnda, vilket förskjutit relationen mellan naturvetenskaps- och samhällsvetenskapsprogrammen. Det förra har blivit ännu mer elitpräglad, medan det senare blivit mer socialt heterogent” (Broady & Börjesson 2006). Vårt syfte är inte att förklara eller försöka svara på frågor kring varför det ser ut som det gör i den svenska gymnasieskolan. Vi lyfter inte fram elevernas sociala bakgrund eller deras föräldrars utbildningskapital men vi kommer att använda oss av Broady och Börjessons studie som en bakgrund. Uppdelningen i *teoretiskt* och *praktiskt* är problemet med den fortsatta sociala reproduktionen. Teori och praktik är inga motsatser utan är beroende av varandra och vi vill därför inte göra denna uppdelning. Det är synen på olika program som studeras i denna uppsats och det är ett faktum att programmen generellt delas upp i studie- och yrkesförberedande. För jämförelsens skull gör vi samma uppdelning trots att den är

missvisande eftersom elever som går på yrkesförberedande program också får behörighet till vidare studier.

Vår förförståelse, som till stora delar formades under vår praktikperiod, kommer också att utgöra en bas för vår studie. Vi har själva personliga uppfattningar om hur elever är och hur lärare arbetar och har även fått ta del av andras åsikter, förutfattade meningar och fördomar om skolans olika aktörer. I metodavsnittet av föreliggande uppsats fördjupar vi oss vidare i begreppet *förförståelse*. En artikel som publicerats i *Ord & Bild* (2996) är pedagogen Margreth Hills artikel "Coola killar pluggar inte" som handlar om skolfientliga attityder där maskulinitet och pojkar med arbetarbakgrund står i fokus. Hill behandlar yrkeselevers identitetsskapande och har genom samtal med pojkar på industriprogrammet studerat elevernas bakgrund och det kapital som de bär med sig. Hill utgår ifrån Bourdieus kapitalbegrepp när hon resonerar kring varför elever hamnar på olika program. Bourdieu talar om bland annat socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital. Kapitalens status varierar beroende på sammanhanget och inom skolan kan variationen tänkas vara särskilt tydlig. Ett exempel är elevernas språkbruk. Individens språk är en del av det kulturella kapitalet. "Rätt' språkbruk, helst en repertoar av olika språkstilar, öppnar dörrar till många olika miljöer och områden i samhället. Detta har betydelse för vilken utbildning man kan skaffa sig och vilken befattning man anses passa för" (Hill 2006:107).

Eleverna bär med sig strukturer från sina familjer som i sin tur innehar en viss "kapitalreserv". Dessa överförs sedan till skolan där man reproducerar och kanske även stärker den kod som följer med erfarenheten, på ont och gott: "Undervisningskoder, med sin form och sitt innehåll, /.../ kan sätta barnets egen erfarenhet och det medvetande som barnet har med sig när de börjar skolan, ur spel. Är skolan kritisk mot barnets erfarenheter, kan det få till följd att barnet blir kritisk mot skolans erfarenheter" (Dovemark 2008:22).

# Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt ämnar vi beskriva den teoriram som vår studie grundar sig på. Vi kommer att redovisa de begrepp som är relevanta för studien samt redogöra för tidigare forskning där teorierna har används.

Vår vetenskapliga ansats är utbildningssociologisk vilket innebär att vi har valt att studera ett socialt fenomen i en social arena – skolan. Vår studies teoretiska ramverk bygger på Basil Bernsteins kodteori. Vi kommer delvis att använda oss av hans begrepp om vertikal och horisontell diskurs men framförallt två andra begrepp: Inramning och klassificering. Dessa begrepp kommer att utgöra redskap i vår studie kring hur elever och lärare interagerar i klassrummet. Interaktionen mellan lärare och elev har vi valt att kalla för *förhandling*. I begreppet förhandling ingår även konflikter och diskussioner av svårare slag. Förhandling handlar också om i vilken mån elever kan påverka sin miljö. Vi vill också studera i vilken utsträckning eleverna får möjlighet att förhandla. Vilket utrymme finns det att handla och påverka på olika program?

Det teoretiska ramverket för Anita Norlunds avhandling *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan* är till stor del baserad på Basil Bernsteins kodteori. Norlund uppmärksammar fenomenet läsning i gymnasieskolan genom att bland annat använda sig av Bernsteins teori om vertikala och horisontella diskurser/dimensioner. Hon skriver: ”Teorin behandlar undervisning, elevers möten med språkliga fenomen, klass och symbolisk makt /.../ Bernsteins kodteori är dessutom utformad för, och erbjuder, en möjlighet att studera hur eventuella sociala skillnader konstrueras i skolsystemet” (Norlund 2009:45). Den vertikala kunskapsformen kan liknas vid en officiell skolkunskap medan den horisontella formen av kunskap är en lokal vardagskunskap. Bernstein beskriver den horisontella diskursen på följande sätt: ”We are all aware and use a form of knowledge, usually typified as everyday or ‘common-sense’ knowledge. Common because all, potentially or actually, have access to it, common because it applies to all, and common because it has a common history of the sense of arising out of common problems of living and dying” (Bernstein 1999:159).

Föreliggande uppsats är baserad på ett elevperspektiv men för att kunna förstå hur elever förhandlar måste vi givetvis också studera hur lärare handlar. Eftersom man inte kan studera hur lärare och elever tänker eller känner genom observationer eller intervjuer så har vi valt att studera hur de kommunicerar och därigenom få svar på våra frågor. Vi återkommer om vårt val av tillvägagångssätt i metodavsnittet. För att förklara hur kommunikationen mellan elev-elev och elev-lärare går till, kommer vi att använda oss av begreppet diskurs eftersom diskurser påverkar hur vi formar våra sociala relationer. Det finns flera definitioner på detta begrepp men vi kommer att använda oss av en definition där diskurs utgör en koppling mellan språk och beteende. När vi observerar elever och lärare lyssnar vi inte bara till vad de säger. Vi kommer även att studera deras kroppsspråk, deras uttryck och röstläge. Bara för att en människa säger att hon gör på ett visst sätt behöver det inte betyda att hon faktiskt gör det. ”Begreppet ‘diskurs’ används inte bara enbart som ett lingvistiskt begrepp utan hänvisar till språk och praktik. Begreppet skall ses som en överlappning mellan den traditionella distinktionen mellan språk ‘vad man säger’ och handling ‘vad man gör’” (Dovemark 2004:76). Vi kommer att utgå ifrån diskursbegreppet när vi observerar hur olika klasskoder uttrycks i klassrummet.



Signild Lemars avhandling *Kaoskompetens och gummibandspedagogik - En studie av karaktärlärare i en decentraliserad gymnasieorganisation* (2006) handlar om lärares arbete och identitetsskapande på omvårdnadsprogrammet. Hon tar bland annat upp Bernsteins begrepp *klassifikation* som man enligt Lemar kan använda ”för att analysera relationer mellan kategorier och den makt som upprätthåller och återskapar gränser mellan olika kategorier, t.ex., mellan olika ämnen, mellan olika lärargrupper, mellan lärare och elever och mellan olika former av kunskap och inläring” (Lemar 2001:26). Lemar uppmärksammar språkets betydelse för den sociala konstruktionen och menar att diskursen i detta sammanhang utgör ”kittet mellan kommunikation, tänkande och handling” (Lemar 2001:24).

En klassifikation kan vara antingen stark eller svag. Det handlar om en maktbalans där den starka klassifikationen är tydlig och klar medan den svaga är mer diffus. Klassifikationen kopplas samman med att annat av Bernsteins begrepp: *inramning*. Dessa båda begrepp kommer att användas dels för att se hur makten fördelas mellan exempelvis elev och lärare, dels hur de olika principerna som verkar inom skolan ska kommuniceras av dess aktörer.

Även om vi i vår studie valt att studera elevgrupper så är det omöjligt att komma ifrån lärarens roll i undervisningen. En av de frågor vi vill besvara är hur och i vilken utsträckning elever på yrkes- respektive studieförberedande program ges möjlighet till att påverka innehållet i skolan och vilka orienteringsmöjligheter som finns på de olika programmen. För att kunna besvara denna fråga måste vi också studera de val som lärare gör i undervisnings- och lärandesituationer. När vi studerar detta fenomen kommer vi att använda oss av Bernsteins begrepp *inramning*. I sin bok *Pedagogy, symbolic control and identity* (2000) definierar Bernstein detta begrepp som han kallar för *framing*. Han skriver att *framing* handlar om vem som kontrollerar vad.

Framing refers to the nature of the control over:

- The selection of the communication;
  - It's sequencing (what comes first, what comes second);
  - Its pacing (the rate of expected acquisition);
  - The criteria; and
  - The control of over the social base which makes this transmission possible.
- (Bernstein 2000:12f)

En stark inramning sker när läraren har en stark och tydlig position. Hierarkin mellan lärare och elev är tydlig och eleverna ges inte utrymme att påverka innehållet. I den svaga inramningen har läraren en mer personlig kontakt med eleverna. I en stark inramning tillsammans med en stark klassifikation formas den synliga pedagogiken. I denna typ av pedagogik finns uttalade regler för hur undervisningen ska gå till. Det finns en klar distans mellan lärare och elev och kraven som ställs på elevgruppen är tydliga. ”I den osynliga pedagogiken är krav och kontroll åtminstone i ett elevperspektiv mer otydliga, och undervisningen präglas av ett personligt förhållningssätt mellan lärare och elever där det privata tenderar att blir offentligt. En synlig pedagogik bygger på vertikala relationer mellan lärare och elever, medan en osynlig pedagogik bygger på att mer horisontella relationer upprättas” (Lemar 2001:28).

Relationen mellan inramning och klassifikation beskrivs på följande sätt:

1. hierarchy – det måste finnas regler, formella eller informella, med vilka den sociala relationen är konstruerad.
2. sequencing rules – varje förändring utvidgas i tid, som en konsekvens av detta förekommer något före och något efter.
3. criteria – varje relation man förmedlare och förvärvare innehåller förflyttning av kriterier vilka förvärvaren förmodas överta och utveckla för att utvärdera sitt uppförande.  
(Dovemark 2008:22)

Anita Norlund har applicerat Bernsteins teori på ett moment i undervisningen i svenska, nämligen läsning. Hon beskriver begreppet inramning på följande sätt: "Inramning ger besked om vem, läraren eller eleven, som har kontrollen över urvalet av bland annat läsmaterial. Andra inramningsfaktorer är relaterade till vem som har kontrollen över tempot och sekvenseringen, till exempel över hur olika textaktiviteter kopplar i varandra" (Norlund 2009:55). Det är ett exempel på hur man kan använda sig av inramning för att beskriva hur det ser ut i olika klasser och på olika skolor. Norlund har valt att studera ett moment i undervisningen. Det som vi har valt att fokusera på är innehållet mer i sin helhet det vill säga: Lärostoff, nivåanpassning samt abstraktionsnivå. Vi kommer också att lyfta fram om och hur elever får möjlighet att påverka sitt lärande' utifrån exempelvis ett undervisningsmoment eller lektionsavsnitt. Elevers sätt att påverka ingår i förhandlingsbegreppet.

Mycket av det som elever förhandlar om i skolan handlar om tid och det finns tidigare forskning om hur elever använder sig av olika strategier för att exempelvis förhandla bort eller tänja på tidsgränser. I en svag inramning finns det sällan några tydliga gränser eller regler för handling men det kan finnas outtalade gränser som eleverna kan försöka ta sig över. I sin studie fann Dovemark elever som uppfattade skolan som krävande, som tog på sig svåra uppgifter och som kände sig stressade inför skolarbetet. Hon mötte också elever som såg skolan som slapp och som nästan alltid valde roliga uppgifter som var enkla att lösa och som gick snabbt. Den förstnämnda gruppen: "hade med Bernsteins terminologi upptäckt de regler och de principer som fanns, trots svagt inramad pedagogik. Frågan är om elevers uppfattning om 'slapphet' snarare kan ses som en reaktion på en pedagogik där syfte, krav och tidsanvändning inte är klart utsagda?" (Dovemark 2008:20, se även Dovemark, 2004).

Med Bernsteins kodteori samt den forskning som har bedrivits kring skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program i åtanke, ämnar vi studera och presentera den praktik som vi upplever finns i den svenska gymnasieskolan.

# Metod

I detta kapitel redogörs för hur fältundersökningen i denna studie gick till. Efter en inledning kommer en kort beskrivning av etnografi som metod och hur den har inspirerat denna studie. Efter det kommer ett avsnitt om val och motivering av de metoder som använts. Under rubriken Urval beskrivs och motiveras urvalsprocessen för studien. Detta avsnitt innehåller också en redogörelse om de lärare och elever som bidragit till studien samt en kort beskrivning av skolan där studien genomförts. En mer detaljerad beskrivning av hur studien gick till går att läsa om i avsnittet Genomförande. Tolkningsprocessen behandlar analys av producerat material och problematiken kring tolkningsarbete. Metodkapitlet avslutas med två avsnitt där det ena behandlar studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet och det andra de etiska överväganden som gjorts.

Denna studie är delvis inspirerad av en etnografisk studie av gymnasieskolan. Vår verksamhetsförlagda utbildning, i likhet med Beachs (1999) studie, genomfördes till stor del på handelsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet. Undersökningen vi genomfört grundar sig, som tidigare nämnts, på erfarenheter och observationer vi gjorde under den tiden. Det går inte att undgå att vi därför gick in i studien med en viss förförståelse och med förväntningar på vad vi skulle få för resultat. Medvetenhet om de fördomar och förutfattade meningar vi hade med oss var första steget till att motarbeta dem i tolkningsarbetet av situationer och uttalanden vi stötte på under fältstudien. Dessutom tog vi andra medvetna beslut för att minska påverkan av den förförståelse vi hade med oss i arbetet med denna uppsats, dessa tas upp senare i metodavsnittet.

Arbetet med denna undersökning inleddes med att söka efter litteratur om det område vi valt att studera. Dels för att se om liknande studier gjorts tidigare, och hur de i så fall genomfördes, dels för att skapa en grund på befintliga teorier och begrepp. Vi fick god hjälp av vår handledare som gav oss namn på forskare inom området och satte ord på det vi ville undersöka. Dessa ord användes senare som sökord i de databaser (bland annat ERIC & LIBRIS) som fanns tillgängliga på Göteborgs Universitetsbibliotek.

## Etnografi som inspiration

Denna studie är delvis inspirerad av en etnografisk studie av Monica Johansson (2009). I likhet med en etnografisk studie har vi valt att studera sociala fenomen inom skolans värld (exempelvis kategorisering av elever) för att senare försöka beskriva, analysera och diskutera eventuella skillnader. För etnografiska studier är tidsaspekten viktig och de innefattar vanligtvis omfattande, longitudinella fältstudier. Vår fältstudie tog ca två veckor att genomföra och vi har därför bara fått en liten inblick i verksamheten och de sociala konstellationerna i de klasser vi valt att observera.

Att ge sig i kast med att försöka förstå mänskliga beteenden i ett specifikt socialt sammanhang är mycket svårt och resultaten kan, efter tolkning och analys, komma att innehålla värdeladdade begrepp och färgas av personliga åsikter. ”Etnografi är speciell och många gånger personlig, men likväl kan den fungera som en bas för jämförelser och förståelse inom och över samhällets olika delar” (Dovemark 2008:5).

## Val av metod

I denna studie undersöktes vilka signaler skolan sänder ut, som kan påverka elevers identitetsbildning och om de på något sätt skiljer sig åt mellan yrkes- och studieförberedande program. Vi kan inte genom denna studie få kunskap om *hur* dessa signaler påverkar eleverna i deras identitetsbildning eftersom vi endast kan iaktta och tolka beteende eller höra elevernas egen version så som de uppfattar den. Genom samtal går det att ta del av vad en person själv är medveten om och hennes egen tolkning av situationen, men det är inte möjligt att se vad som sker inom personen.

Vad man däremot kan studera är språkbruk, kroppsspråk, interaktioner, klassrumsklimat mm. Att studera om, hur och i vilken utsträckning elever kan påverka sin skolgång på yrkes- respektive studieförberedande program, kan också ge kunskap om de olika programmens likheter och skillnader. Med detta kvalitativa synsätt är vår huvuduppgift inte att förklara, förutsäga eller generalisera utan endast att beskriva och tolka hur det ser ut i de klasser på just den skola vi valt ut för denna studie. För denna uppgift ”är öppna intervjuer av olika slag och ostrukturerade observationer /.../ bättre metoder än enkäter och intervjuer med bestämda frågor eller observationsmallar med utvalda kategorier” (Stukat 2005:32).

Vi har valt att producera data från olika källor för att få en så komplett bild som möjligt. Klassrumsobservationer kompletterades med fältsamtal och intervjuer med elever och lärare. Utöver dessa har vi studerat scheman och informationsmaterial för olika gymnasieprogram.

För att jämföra olika program inspirerades vi av de indikatorer som enligt Dennis Beach synliggör hur skolsystemet skapar skillnader (Beach 1999:351):

- klassrumsinteraktion
- arbetstakt
- punktlighet och närvaro
- sätt att söka hjälp
- lärares syn på eleverna
- innehåll i undervisningen

Dessa indikatorer återkommer vi till i bland annat nästa avsnitt.

## Observation

”Uppfattningen eller föreställningen om ett fenomen behöver/.../inte alltid överensstämma med observerade förhållanden eller ageranden” (Einarsson 2003:14). Det finns ofta ett ”politiskt korrekt” svar på intervjufrågor, i synnerhet i en offentlig miljö som skolan. För att komma åt hur det verkligen förhåller sig, eller åtminstone för att undersöka i vilken grad intervjupersonernas svar överensstämmer med deras ageranden, kan man kombinera samtalsintervjuer med direkta observationer. Dessutom ser man då det studerade fenomenet i dess naturliga miljö och inte som ett hypotetiskt exempel.

Observation som datainsamlingsmetod utgår från vad observatören iakttar och ger ett mer objektivt mått på hur något faktiskt förhåller sig än lärares och elevers redogörelse för sina upplevelser. Man får dock inte glömma att det är observatörens tolkning av det observerade som sedan ligger till grund för resultaten. En annan observatör, färgad av andra erfarenheter, kanske skulle tolka materialet annorlunda.

En del av materialet som denna studie bygger på producerades genom direkta observationer där fokus till stor del lades på eleverna. Följande punkter var vägledande under observationerna och noterades i form av fältanteckningar:

- punktlighet
- närvaro
- placering i salen
- förhandlingar - antal, typ, möjlighet att förhandla
- pedagogik
- sätt att söka hjälp
- klassrumsklimat
- språkbruk
- interaktioner

Fördelen med deltagande observationer är att man som observatör befinner sig i den naturliga miljön, samtidigt är en risk med deltagarobservationer just att observatören genom sin närvaro påverkar miljön vilket kan förändra de observerades beteende. Det är som Monica Johansson uttrycker det så att "också den som observerar är under observation" (Johansson 2009:101).

Under observationerna deltog vi båda två eftersom vi utgår ifrån att fyra ögon är bättre än två. Den förförståelse vi i rollen som forskare med olika erfarenheter hade med oss in i klassrummen påverkade de tolkningar vi gjorde. Genom att vara två som gjort samma iakttagelser kan man diskutera dessa i efterhand och förhoppningsvis göra en mer korrekt tolkning av det vi sett. Dessutom kunde vi komplettera varandras observationer eftersom det sker så mycket under en lektion att det är omöjligt att se och notera allt. Vid några tillfällen delades de klasser som följdes in i mindre grupper och en del elever flyttade till en annan sal. Då delade också vi på oss och följde med varsin grupp.

Avsikten med klassrumsobservationerna i denna studie var att notera och beskriva hur det ser ut på olika program, inte att förklara vad som ligger bakom de fenomen som observeras eller mäta i vilken omfattning de uppträder. Vid observationerna gjorde vi löpande anteckningar över så mycket som möjligt av det som skedde i klassrummet. "Eftersom syftet är att inhämta så mycket information som möjligt om elevernas skolmiljö är låg grad av struktur lämpligast vid observationerna" (Einarsson 2003:57). Efter observationerna reflekterade vi över och diskuterade de händelser vi såg som särskilt intressanta. Dessa reflektioner skrevs ner som komplement till fältanteckningarna. Först senare analyserade vi allt producerat material för att söka mönster som kunde besvara studiens frågeställningar.

## Intervju

"Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade" (Esaïasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. 2007:283). En annan fördel med denna typ av undersökning, som Esaïasson m.fl. tar upp, är att man kan göra uppföljningar, ställa följdfrågor som uppkommer i interaktionen mellan forskare och intervjuperson. Just denna möjlighet till spontanitet och att kunna följa upp svar vi inte hade förutspått gör att samtalsintervju är en passande metod för denna studie. Vår strävan är att ta reda på hur elever och lärare själva uppfattar sin livsvärld. De former av intervjuer som dominerade i denna undersökning är *formella* intervjuer och *fält* intervjuer som båda är vanliga inom etnografisk forskning (Dovemark 2004: 112).

De intervjuer som ingår i denna studie har i stor utsträckning varit öppna och ostrukturerade. Ett antal utvalda frågor (se nedan och i Bilaga) utgjorde stommen av intervjuerna men i interaktionen med intervjupersonerna väcktes nya frågor och följdfrågor. Dessa varierade beroende på de givna svaren.

Kännedom om att bli inspelad kan påverka hur bekväm intervjupersonen känner sig vid intervjutillfället. Det kan också leda till att intervjupersonen, av oro att bli felciterad, inte svarar så som de hade gjort om samtalet inte spelades in. Efter några försök att genomföra intervjuer och samtal samtidigt som vi gjorde anteckningar bestämde vi oss för att spela in samtalen. Naturligtvis frågade vi de personer vi ville tala med om lov, ingen nekade till detta även om ett par av lärarna uttryckte en viss oro för att de skulle formulera sina uttalanden på ett sätt som skulle kunna missförstås då de inte i förväg haft tillgång till frågorna och inte haft möjlighet att tänka igenom sina svar ordentligt.

Syftet med frågorna till eleverna var att få fram så mycket information som möjligt om hur eleverna såg på sig själva, i vilken utsträckning de identifierade sig med det gymnasieprogram de gick på och vilka förutfattade meningar som cirkulerade på skolan om respektive program. En annan del av undersökningen handlar om elevernas möjlighet att påverka och förhandla i skolan. Huruvida skolan tillåter eleverna att påverka sin skolgång eller ej är inte särskilt intressant om eleverna inte *vill* ha den möjligheten och vi ville därför ta reda på hur eleverna ser på saken.

Det är viktigt att inte styra intervjuerna för mycket, och för att undvika att eleverna svarade så som de trodde vi vill att de skulle svara, var det också angeläget att ställa så öppna frågor som möjligt. För att formulera frågorna tog vi Monica Johanssons frågor till hjälp (Johansson 2009 se bilaga C). Vi valde ut frågor som hur eleverna själva skulle beskriva sin klass, sitt program, varför de valde just det programmet och vad de vill göra i framtiden, men också om hur de tror elever på andra program skulle beskriva deras program. Några frågor fick vi formulera om något medan andra gick att använda precis som de var. Följande frågor ställdes till eleverna:

- Hur skulle du beskriva din klass? (stämning, klimat)
- Hur skulle du beskriva ditt program?
- Ställs det särskilda krav på er som läser ditt program?
- Varför valde du just detta program?
- Om vi bad andra elever beskriva ditt program, vad tror du att de skulle säga? Håller du med?
- Kan du vara med och bestämma i skolan?
- Finns det något du önskar vore annorlunda i skolan?
- Vad har du för planer inför framtiden?

Intervjuerna med lärarna skiljde sig åt från elevintervjuerna på så vis att den information som eftersöktes var lärarnas syn på elever på olika program och hur medvetna och påverkade de var av denna elevsyn. De frågor som intervjuerna utgick ifrån var:

- Läger du upp undervisningen olika beroende på vilket program du undervisar på?
- I vilken utsträckning eleverna kan få vara med och påverka?
- Kan du märka någon skillnad i hur elever på olika program förhandlar? Om vad och i vilken utsträckning de förhandlar.
- Skiljer sig läromedlen åt på olika program?

## Urval

Den skola vi valt att observera är en kommunal västsvensk gymnasieskola med cirka 1500 elever. Valet av skola var på sätt och vis ett strategiskt val då vi kände till den sedan tidigare och kunde utnyttja de kontakter vi hade där. Dessutom lämpade den sig för studien eftersom den har ett stort utbud av yrkes- och studieförberedande program.

På skolan finns både yrkes- och studieförberedande program. Handelsprogrammet finner man en våning upp medan övriga program har sina skåp och lektionssalar på första plan. I NV-korridoren, där också kemi-, biologi- och fysiksalarna ligger, finns det gott om platser där eleverna kan studera eller sitta ner och samtala. Det finns inte många kontaktytor för yrkes eleverna att umgås och mötas på i korridorerna vid verkstäderna där de har sina skåp. Yrkes eleverna finner man istället ofta i caféets öppna ytor eller på bänkar i den stora korridor som delar skolan i två delar. Korridoren kan liknas vid en genomfartsväg eller huvudled där elever och lärare går om varandra på väg till möten, lektionssalar och arbetsrum.

Den ursprungliga planen var att genomföra studien i klasser under deras lektioner i Engelska A och vi hade flera skäl till detta val. Dennis Beach hade redan gjort en liknande studie med fokus på undervisning i matematik (Beach 1999) och vi bidra med ny forskning genom att undersöka om liknande resultat gick att finna i andra ämnen. Valet föll på Engelska A som, i likhet med Matematik A, är obligatorisk för alla program vilket säkrade möjligheten att jämföra undervisningen i en och samma kurs. Att begränsa oss till en kurs var ett medvetet försök att begränsa de variabler som kunde göra studien för stor för oss att hantera.

Då vi inte lyckades få kontakt med tillräckligt många lärare i engelska som var villiga att låta oss observera under deras lektioner tog vi beslutet att kontakta lärare i Engelska A och Matematik A. Av de lärare som ställde sig positiva till att delta i vår studie valde vi ut sju lärare som arbetade på både yrkes- och studieförberedande program. De utvalda lärarna var ämneslärare i matematik eller engelska och hade även andra ämnen i sina kombinationer. Det var på dessa lärares lektioner vi genomförde observationerna. Två av lärarna i engelska och två matematiklärare intervjuades och ytterligare en lärare i engelska svarade på frågorna via e-post.

De program som valdes ut för studien bestämdes slumpmässigt på så vis att det var de program de lärare vi fick kontakt med undervisade på. Detta urval påverkades också av att flera av de yrkesförberedande programmen hade praktikperiod och därför inte befanns sig på skolan under tiden då studien genomfördes. De studieförberedande program som valdes ut var Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen och de yrkesförberedande programmen var Handel och Administrationsprogrammet och Elprogrammet. Dessutom valdes Teknikprogrammet ut eftersom det beskrivs som en blandning mellan studie- och yrkesförberedande program.

Hädanefter kommer förkortningar av programnamnen användas för att förenkla skrivandet, se tabell 1.

<b>Program</b>	<b>Förkortning</b>
Elprogrammet	EC
Handel och administrationsprogrammet	HP
Naturvetenskapsprogrammet	NV
Samhällsvetenskapsprogrammet	SP
Teknikprogrammet	TE

**Tabell 1: Förkortning av programnamn**

De klasser som valdes ut för observation var de fyra NV1 klasserna, en SP1 klass, två HP1 klasser, en EC1 klass och slutligen en TE2 klass. Dessa klasser var sammansatta så som anges i tabell 2 nedan. Vi valde att koda klasserna på ett annat sätt än skolan där studien gjordes i ett försök att bevara anonymiteten.

Program		Antal elever		
Klass	Typ	Killar	Tjejer	Totalt
EC1	Yrkesförberedande	16	0	16
HP1.1	Yrkesförberedande	12	12	24
HP1.2	Yrkesförberedande	7	17	24
TE2	Studie-/Yrkesförberedande	17	0	17
NV1.1	Studieförberedande	4	12	16
NV1.2	Studieförberedande	10	7	17
NV1.3	Studieförberedande	12	4	16
NV1.4	Studieförberedande	9	8	17
SP1	Studieförberedande	14	12	26

Tabell 2: Sammansättning i de klasser som observerades

## Genomförande

### Observationer

Observationerna genomfördes i några av ovan nämnda lärares klasser. Sammanlagt observerades 12 timmar under lektionstid varav ungefär hälften på lektioner i engelska och hälften i matematik. Fördelningen av observationstimmar per programtyp blev drygt 5h på yrkesförberedande program, knappt 4h på studieförberedande program och cirka 3h på teknikprogrammet. För en mer detaljerad fördelning av observationer per klass och ämne se Tabell 3 nedan.

Program		Observerade timmar		
Klass	Typ	Matematik	Engelska	Totalt/klass
EC1	Yrkesförberedande	2.1	1.3	3.4
HP1.1	Yrkesförberedande	-	1.0	1.0
HP1.2	Yrkesförberedande	1.0	-	1.0
TE2	Studie-/Yrkesförberedande	-	2.8	2.8
NV1 (1, 2, 3 & 4)	Studieförberedande	1.7	1.0	2.7
SP1	Studieförberedande	1.1	-	1.1
<b>Summa</b>		<b>5.9</b>	<b>6.1</b>	<b>12</b>

Tabell 3: Antal observerade timmar per ämne och klass

Inför varje observation i en ny klass informerade vi eleverna om vår studie utan att avslöja alltför mycket om syftet med studien eftersom vi befarade att detta kanske kunde göra eleverna så medvetna om sitt eget beteende att det därigenom påverkade studiens resultat. Vi placerade oss så diskret som möjligt i salen för att elever och lärare inte skulle påverkas alltför mycket av vår närvaro. Ofta var lektionssalarna mycket små eller bänkarnas placering i ring eller grupper vilket tyvärr gjorde oss mycket synliga, åtminstone för en del av eleverna.

Det första som noterades under observationerna var klassrummets placering och utformning. Vi försökte också beskriva vårt första intryck av stämningen i klassen. Dessutom noterades punktlighet, närvaro samt hur elever och lärare förflyttade sig i klassrummet. Särskilda



uttalanden från elever eller lärare som vi tyckte visade på elevsyn antecknades såväl som iakttagelser om hur och i vilken utsträckning eleverna sökte hjälp och förhandlade.

## Intervjuer

Totalt pratade vi med 24 elever varav 10 elever på studieförberedande program, 10 på yrkesförberedande program och 4 på teknikprogrammet. 7 av eleverna samtalande vi med då skolan hade Öppet Hus, detta återkommer vi till i avsnittet Öppet Hus. Övriga var lite mer strukturerade intervjuer som vi härnäst kallar Elevintervjuer. Se Tabell 4 för mer detaljerad fördelning av fältsamtal och intervjuer med elever per program.

Program		Antal intervjuer och fältsamtal med elever		
Program	Typ	Flickor	Pojkar	Totalt/program
EC	Yrkesförberedande	-	3	3
HP	Yrkesförberedande	5	-	5
Special <sup>1</sup>	Yrkesförberedande	-	2	2
TE2	Studie-/Yrkesförberedande	-	4	4
NV	Studieförberedande	2	2	4
SP	Studieförberedande	2	4	6
<b>Summa</b>		<b>9</b>	<b>15</b>	<b>24</b>

Tabell 4: Antal och fördelning av intervjuer och samtal med elever per program

Som förberedelse inför elevintervjuerna gjorde vi en provintervju med två flickor i SP2. Denna spelades inte in vilket vi upplevde som ett problem eftersom det var svårt att anteckna och samtidigt känna sig närvarande i samtalet. Efter denna erfarenhet togs beslutet att spela in resterande intervjuer.

För att i så stor utsträckning som möjligt kunna koppla observerat material till intervjumaterial var ambitionen att intervjua elever i de grupper vi tidigare observerat. Eftersom vi även gjorde observationer utanför lektionstid (se Öppet Hus) valde vi att samtala även med elever, i klasser och årskurser, vars lektioner vi inte observerade.

Elevintervjuerna var mycket spontana på så sätt att vi frågade elever vi mötte i korridorerna eller i samband med observationer om de ville ställa upp på en intervju. Vi betonade att det var helt frivilligt att ställa upp. Några elever intervjuades ensamma, andra i grupper om två eller tre. Antalet elever som intervjuades per tillfälle berodde mycket på hur många som ställde upp på intervju. Vi överlät, i så stor grad som möjligt, till eleverna själva att bestämma om de ville intervjuas enskilt eller i grupp eftersom det var viktigt att de kände sig så bekväma som möjligt under intervjun. Inför varje intervju försökte vi leta upp ett tomt rum eller en så lugn vrå som möjligt. Elevintervjuerna tog mellan 5 och 15 minuter. De flesta spelades in, efter att först ha frågat om elevernas tillstånd till detta och försäkrat dem om att materialet bara skulle användas som underlag för denna uppsats. Vi noterade inte elevernas namn för att helt säkerställa deras anonymitet.

Vid elevintervjuerna ställde vi de frågor vi valt ut (se Bilaga – Frågor till elever) och kompletterade med följdfrågor utifrån elevernas svar. I vissa fall var det svårt att få utförliga svar men vi försökte att inte ställa alltför ledande frågor som följdfrågor.

---

<sup>1</sup> Special är i denna uppsats benämningen på ett yrkesförberedande program vars namn skulle avslöja vilken skola studien genomförts på.

För lärarintervjuerna valdes fyra lärare ut som undervisade eller hade undervisat på både yrkes- och studieförberedande program och vars lektioner vi observerade. Av de lärare vi intervjuade var två lärare i engelska, båda kvinnor, och två lärare i matematik, båda män. Intervjuerna var planerade och ägde rum på platser som lärarna själva valde. Två valde lärarnas fikarum, en lärare valde en tom sal och den sista en studiehall (under lektionstid så den var tom och lugn).

Vid intervjuerna, som tog mellan 20 och 25 minuter, ställde vi de frågor vi valt ut (se Bilaga – Frågor till lärare) och kompletterade med följdfrågor baserade på de svar vi fick.

På grund av ett tekniskt missöde raderades intervjun med en av de kvinnliga lärarna men vi hade kvar anteckningar från samtalet och läraren kompletterade med skriftliga svar på de frågor vi ställde under intervjun. Utöver de ovan nämnda intervjuerna fick vi skriftliga svar av ytterligare en kvinnlig lärare i engelska.

### **Öppet Hus**

Under perioden vi utförde studien hade skolan öppet hus för elever som ska börja på gymnasiet hösten 2011. Även familj, släkt och vänner var välkomna denna kväll och vi tog tillfället i akt att studera hur olika program marknadsför sig på skolan. Vi passade också på att tala med några elever som gick på skolan och deltog genom att berätta om de program de gick på. De elever vi samtalade med under "öppet hus"-kvällen gick på SP-, NV- och HP-programmet. Dessutom talade vi med två killar på ett specialprogram vars namn kan avslöja vilken skola studien genomförts på.

## Tolkningsprocessen

Redan i planeringsstadiet av fältstudierna togs beslutet att fokusera på de tidigare nämnda indikatorer på hur skolsystemet skapar skillnader (Beach 1999:351) och det var med dessa i bakhuvudet som det producerade empiriska materialet analyserades.

- klassrumsinteraktion
- arbetstakt
- punktlighet och närvaro
- sätt att söka hjälp
- lärares syn på eleverna
- innehåll i undervisningen

Med klassrumsinteraktion menar vi det sociala samspelet i klassrummet mellan elev-elev och elev-lärare, exempelvis om elevers relation till lärare är personlig eller inte. För att illustrera dessa interaktioner har vi bland annat noterat hur elever talar till varandra och till sina lärare både när det gäller ordval och ton. Arbetstakten visar sig i det sätt varpå lärare anpassar undervisningen till olika elevgrupper. Detta framkommer främst genom intervjuer men även under observationerna kan man notera de didaktiska val som läraren gör. Lärares syn på elever kan speglas i deras uttalanden i klassrummet vilka sedan kan jämföras med lärarnas svar under intervjuerna.

Under observationerna noterades mycket mer än dessa indikatorer men de fungerade som riktlinje och användes senare vid analys av fältanteckningar från observationer, transkriberade intervjuer och antecknade reflektioner för att skapa ordning och inte tappa fokus från det som egentligen skulle undersökas.

Det bör nämnas att tolkningsarbetet på många sätt är personligt. Vi noterade sådant som andra personer i samma situation kanske inte skulle lägga märke till och även om vi var två observatörer på plats samtidigt upplevde vi detta som ett problem. Vid observationerna försökte vi leva oss in i hur man som elev blir bemött av lärare, klasskamrater och skolkamrater.

En risk med observationer är att man ser saker som man *vill* se, att man helt enkelt läser in för mycket i exempelvis ett uttalande eller en situation. Vi vill understryka att det endast är delar av vårt producerade material som ingår i denna uppsats. Vid en mer omfattande studie hade resultaten kunnat utvecklas och stärkas ytterligare. Begränsningar av studien återkommer vi till i diskussionsavsnittet.

## Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

Användandet av olika forskningsmetoder för datainsamling har stärkt studiens validitet på så vis att de redovisade resultaten kunnat återges mer exakt (Dovemark 2004:116). Dessutom grundades upplägg, frågor och indikatorer på tidigare forskning för att försäkra oss om att undersöka det vi avsåg att mäta. Det var dock lätt att tappa fokus under observationerna där intressanta fenomen ofta visade sig men som inte hade något att bidra till denna studie.

Genom att diskutera och reflektera över det producerade materialet med varandra, vår handledare, andra lärarstudenter och lärare har vi upptäckt att det vi sett även står att finna på andra skolor, program och klasser. Sålunda har vi kunnat ta del av deras tolkningar och

uppfattningar och därmed fått hjälp med att tolka material. Att använda en sådan process vid tolkning av data stärker studiens reliabilitet (Stukát 2005:126). Dessa diskussioner visade också på stort igenkännande i många fall vilket tyder på att resultaten som denna studie visare inte är begränsade till denna studie (jfr Dovemark 2004:117-118). Detta tyder på att det finns en viss möjlighet till generaliseringar utifrån studien.

## **Etiska överväganden**

Eftersom studien utfördes på en gymnasieskola var alla elever som deltog i observationerna över 15 år, vi behövde därför inte föräldrars eller vårdnadshavares samtycke till elevernas medverkan.

Lärare och elever tillfrågades om de godkände att vi genomförde observationer under deras lektioner. Eftersom det ” i vissa fall där förhandsinformationen skulle äventyra undersökningens syfte (t.ex. vid deltagande observation eller vid vissa psykologiska experiment) avstod vi i enlighet med informationskravet i HSFR:s forskningsetiska principer, från att berätta alltför mycket detaljer om vad vi ämnade studera under observationerna” (HSFR 2002).

Den information vi gav var mycket kortfattat att vi studerade olika program för att se om det fanns några tydliga skillnader mellan dem. Även om vi i enlighet med HSFR:s etiska regler måste ta hänsyn till kravet om öppenhet så är det av flera skäl svårt att följa det i denna typ av studie. Ett skäl är att vi i början av studien inte själva riktigt visste vad vi skulle komma att fokusera på i slutrapporten och inte ville stänga några dörrar i ett för tidigt skede.

# Resultat

I detta kapitel redovisas det empiriska material som har producerats under denna studie samt analys av detta. Vid analysen framträdde olika teman och kapitlet är därför uppdelat i stycken namngivna med dessa teman. Inledningsvis kommer en kortare beskrivning av de olika klasserna där vi formulerat våra första intryck av de klasser vi observerat. Därefter kommer tre stycken som behandlar Närvaro, Ambitionsnivå, och Studieaktivitet. Följande tre avsnitt handlar om hur Skolan, Lärare och Elever kategoriserar elever. Det avslutande avsnittet handlar om Elevinflytande.

## Klassbeskrivning

Teknikprogrammet beskrevs av lärare och elever som ett mellanting av yrkes- och studieförberedande men hade sina lokaler med övriga yrkesprogram. I den klass TE2 vi följde under två lektioner i engelska B gick endast killar. De gånger då vi observerade klassen upplevde vi stämningen som avslappnad. Killarna pratade ofta i mun på varandra och skojade om allt och inget men inte på andras bekostnad. Både lärare och elever verkade ha glimten i ögat. Klassen var uppdelad i två klara läger. De som såg ut att arbeta koncentrerat och de som hellre verkade surfa på internet och spela dataspel. Dataspel och fritid var det som ingick i samtalsämnen. Sfärerna privatliv och skolliv verkade vara nära anknutna då eleverna höll på med samma saker i skolan som de gjorde hemma exempelvis arbete med datorer.

I den EC1-klass vi valde att följa gick också bara killar. Denna klass observerade vi under en lektion i engelska och två i matematik. Under de observerade lektionerna var närvaron i klassen hög och de var punktliga, förutom under vid det sista tillfället då halva klassen var frånvarande på grund av att ett nytt dataspel hade släppts. Det var den förklaring som närvarande elever gav läraren. Till skillnad från TE-klassen var EC-klassen uppdelad i flera mindre grupper men stämningen verkade god och skämtsam, som en elev beskrev klassen: ”Norrgrupp, södergrupp och sen typ utanförgruppen. Men alla snackar och så med varandra”. Eleverna umgås, enligt samma elev, inte mycket utanför skolan och har inga uttalade gemensamma intressen (Elevintervju 101208).

Vi valde också att följa två klasser som läste första året på Handel och administrationsprogrammet. HP1.1 observerade vi under en lektion i engelska A och HP1.2 under en lektion i matematik A. I båda klasserna var det många elever som kom för sent till lektionerna och som sedan kom och gick lite som de ville under lektionstid. Stämningen i HP1.1 upplevde vi som spänd och otrygg. Eleverna talade med en negativ ton till både lärare och klasskamrater och använde sig ofta av ett nedlåtande språkbruk. De skrek ofta rakt ut och pratade i munnen på varandra. Några tjejer verkade styra klassen och krävde, enligt vår tolkning, mycket uppmärksamhet från både andra elever och lärare. I HP1.2 var stämningen enligt vår mening betydligt bättre även om det var mycket stökigt och majoriteten av eleverna var upptagna med annat som inte rörde skolarbetet.

I SP-klassen fanns det bestämda grupperingar och några elever visade tecken på att ha tagit på sig ledarroller vilket vi också hos några elever i EC- och HP-klasserna. Denna tolkning kommer av dessa elevers sätt att tala för hela klassen vid diskussion med lärare och övriga elevers sätt att bemöta ”ledarna”, till exempel hur de hela tiden tittade på och lyssnade på

dem, skrattade när de skrattade och så vidare. Stämningen i klassen upplevde vi som avslappnad även om många av eleverna ofta pratade rakt ut med hög röst, utan hänsyn för läraren och de elever som försökte koncentrera sig på skolarbetet. Hälften av klassen var frånvarande eller droppade allteftersom tiden gick. Precis som i HP verkade det vara tjejrna som styrde klassen.

NV1-orna observerades under lektioner i matematik. Dessa lektioner började alltid med en genomgång i storsal där alla fyra NV1-klasserna och tre lärare närvarade. Sammanlagt befann sig närmare sjuttio personer i salen samtidigt vilket ledde till att ljudvolymen ofta var hög. Under genomgången var det dock tyst. Eleverna delades upp i tre grupper efter genomgången för att ägna sig åt enskild räkning. Två grupper gick till mindre salar medan en grupp stannade kvar. Varje grupp åtföljdes av en lärare. Stämningen, även i storsal, upplevde vi som lättsam vilket de lärare och elever vi talat med tror till stor del beror på att alla fyra klasserna i varje årskurs har lärt varandra genom att de hade många lektioner tillsammans.

## Närvaro

Närvarofrekvensen mellan de program och klasser vi har observerat varierade. Egentligen kan den närvaro vi har registrerat inte säga så mycket om hur verkligheten ser ut eftersom vi bara observerade ett fåtal klasser och i vissa fall bara en klass per program. Vi kan dock konstatera att under den tid studien pågick var närvaron hög på NV, TE och EC. Eleverna befann sig ofta i klassrummet innan lektionen hade börjat eller stod utanför och väntade. De fåtal elever som kom för sent till en matematiklektion på NV-programmet smög in för att inte störa.

På SP såg det lite annorlunda ut. En del elever var punktliga, väntade på läraren utanför klassrummet och satte genast igång och arbetade. En stor andel av klassen droppade in efter hand, några elever så sent som 20 min efter lektionsstart. De eleverna smög inte in utan gjorde mycket väsen av sig. På HP såg det ut på ungefär samma sätt. Frånvaron var hög och elever kom och gick som de ville under lektionen.

## Ambitionsnivå

De tecken på ambitionsnivå vi observerat handlar i stor utsträckning om hur stort ansvar elever tog för sin egen skolgång och att förväntningar och krav från lärare påverkar ambitionsnivån. Intresse för ämnet och konkurrensen mellan elever är också faktorer som kan öka eller minska ambitionsnivån hos eleverna.

Ambitionsnivån i de olika programmen och klasserna såg olika ut. Henrik som gick på TE-programmet illustrerar vilken ambitionsnivå elever i TE2 själva anser att de har genom sitt uttalande: ”Ja, vi har väl lite mer roligt än vi lär oss om man säger så...” (Elevintervju 101207).

NV-eleverna tog i större utsträckning eget ansvar för sina studier. Ett tecken på detta var närvaro på lektioner, vilken de själva fyllde i på en klasslista som skickades runt. Det märktes att de var noga med att deras närvaro noterades. Ansvarstagande var inget som eleverna, enligt uttalanden av både lärare och elever, hade med sig då de började på gymnasiet utan snarare något de lärde sig efterhand genom att lärarna på olika sätt lade ansvaret på dem. Som läraren Niklas bekräftade så är ettorna ”inte alls beredda på att det kan va så på gymnasiet att det faktiskt är dom själva som får ansvaret” (Lärintervju 101207).

På yrkesprogrammen var det vanligt förekommande att läraren började lektionen med ett högt upprop. Dessa elever gavs inte samma ansvar, av lärarna, att själva notera sin närvaro. Samtidigt var det inte något som eleverna visade tecken på att efterfråga vilket skulle kunna bero på en lägre ambitionsnivå, men också kan tolkas som ett tecken på att de litade på sina lärare.

Ett mer praktiskt exempel som också tyder på ansvarsfrihet var att lärarna på t.ex. EC försåg eleverna med bland annat miniräknare, böcker, papper och pennor. Gunnar hade alltid med sig ett litet förråd av material till de elever som glömt eller struntat i att ta med sådant till lektionerna. Eleverna behövde alltså inte göra annat än att närvara på lektionerna. I kontrast till detta såg vi se hur matematiklärarna visade lade ansvaret för de egna studierna på NV-eleverna genom att de inte gav läxor. Eleverna fick bara en lista på lämpliga övningsuppgifter. När och hur många av dessa som eleverna räknade fick de själva bestämma. Som en konsekvens av detta fick de en chans att ta eget ansvar och kunde på så vis utveckla en viss känsla av självständighet på ett sätt som en del yrkeselever aldrig får uppleva.

Det hände att lärarna tog för givet att eleverna på NV hade hög ambitionsnivå. Ett exempel på detta är en lektion, där NV-eleverna förberedde sig inför matematikprov. Lektionen började lite stökigt varpå matematikläraren Håkan utbrast: "Är det ingen som ska ha MVG här?" (Fältanteckningar 101129). Detta illustrerar både lärarens elevsyn och hur ansvaret lades på eleverna. Om de inte lugnade sig, var tysta och räknade kunde de inte räkna med ett högt betyg. De elever som inte visade tydliga tecken på hög ambitionsnivå gavs ingen uppmärksamhet och fick alltså mer eller mindre skylla sig själva om de inte lyckades med sina studier.

Samtidigt sände läraren ut dubbla budskap då han senare försökte bromsa snarare än driva på NV-eleverna. På en lektion hörde vi Håkan påpeka för eleverna att det räckte om de räknade de uppgifter som han skrev upp på tavlan: "ni behöver inte räkna *alla* tal i boken" (Fältanteckningar 101203). Observationer på matematiklektioner på EC-, HP och även SP-programmen visade istället hur lärarna konstant gick runt från elev till elev för att se till att de räknade överhuvudtaget. Elevernas benägenhet att ägna sig åt andra aktiviteter än skolarbete tyder på att ambitionsnivån är lägre. Det fanns de elever som var koncentrerade och visade tecken på hög ambition även i dessa klasser men lärarens uppmärksamhet riktades oftast till dem som gjorde mest väsen av sig. De elever som visade på intresse och hög ambitionsnivå hamnade i skymundan, utmanades inte och fick inte stimulans i samma utsträckning som eleverna på NV.

På SP, HP, TE och EC verkade det privata ta överhanden på bekostnad av skolarbetet. Vi observerade elever som fördrev hela lektioner utan att räkna eller arbeta. Vissa lärare reagerade inte alls över detta. Ljudnivån var ofta hög på grund av de samtal som pågick elever emellan. På SP och HP sprang elever in och ut ur klassrummet, lekte med sina mobiltelefoner och verkade inte bry sig om att läraren befann sig i rummet. Allt detta ser vi som tecken på en låg ambitionsnivå när det gäller skolarbete i engelska och matematik.

Konkurrens hänger också ihop med ambition. Är man inte ambitiös så har man inget behov av att konkurrera. På NV såg vi tydliga tecken på en utpräglad konkurrens i vissa klasser redan i åk1. Vissa elever hjälpte gärna de klasskamrater som satt bredvid, men vi märkte också hur elever ignorerade andra elevers frågor om skolarbetet. Detta kan enligt oss, tyda på att eleverna befann sig i en konkurrenssituation då observationen gjordes. Genom att inte hjälpa sina klasskamrater kan man skaffa sig ett försprång.

TE-eleverna tenderade på samma sätt som HP-eleverna att prioritera det privata framför skolarbetet. Vid några tillfällen hörde vi elever säga "jag arbetar bättre hemma" som ursäkt till sin lärare (Fältanteckningar 101130). Detta kan visa på en lägre ambitionsnivå om det bara var något de sade för att slippa arbeta på lektionstid. Det kan i och för sig också vara ett tecken på hög ambition att eleverna ville ta med sig skolarbetet hem men i så fall borde de också ha utnyttjat möjligheten att arbeta på lektionstid. En elevs svar "50/50" då lärare frågade om han arbetade tyder på låg ambition snarare än hög (Fältanteckningar 101130).

Den typ av "konkurrens" som vi såg på HP handlade mer om sociala relationer och social status, både i klassen och utanför skolan. En lärare beskrev skillnaden mellan yrkes- och studieförberedande program på följande sätt: "om programmet har ett tight arbetslag som jobbar ihop och har en helhetssyn på lärande och elev. På program där lärarna inte bara ser sina undervisningsämnen (tunnelseende) utvecklas eleverna mest. Att vara en social varelse som fungerar i grupp är väl så viktigt som att ha djupa kunskaper i ämnena (Läraryntervju 101213). Läraren underströk vikten av att elever utvecklar en social kompetens och jämför med program där man fokuserar mer på faktakunskaper.

Intresse för ämnet kan öka elevers ambitionsnivå. Erik i TE2 berättade att han "alltid spelat data och /.../ det kan vara kul att få lära sig lite mer om datorer" (Elevintervju 101207). Detta uttalande och hur Bea, Lisa och Maria exalterat berättade om det egna företag de fått starta som projektarbete på HP-programmet illustrerar hur yrkes eleverna var mer positivt inställda till karaktärsämnena, dvs. de ämnen som ger ett gymnasieprogram dess profil (Fältanteckning 101202). Kärnämnen, dvs. de ämnen alla gymnasieelever läser oavsett programinriktning, nämndes över huvud taget inte. Under intervjun med Erik berättade han vidare att "Vid dom där datorlektionerna så brukar man få bestämma en del vad man ska göra och där får man använda sin kreativa sida lite mer också". Det var alltså karaktärsämnet han kände att de fick vara med och påverka mest, något som i sig kan påverka deras ambitionsnivå.

Av de elever vi talade med var det fler elever på de yrkesförberedande, än på de studieförberedande programmen, som på frågan "Varför valde du just detta program?" svarade att de valt program efter intresse. I de klasser där många elever valt program efter intresse hade många elever i klassen just detta intresse gemensamt, vilket kan vara en bidragande orsak till det goda klassrumsklimatet. (Elevintervjuer v.48-49 2010)

På de studieförberedande programmen svarade flera elever att de valt ett program de visste gav en bred utbildning eftersom de inte visste exakt vad de ville göra efter gymnasiet. Som en elev i SP3 berättade under "Öppet Hus"-kvällen. De som gillar matematik "väljer NV och resten väljer SP" (Fältanteckningar 101202).

På dessa program verkar det finnas en mycket större spridning då det handlar om intressen och klasserna präglas av mindre grupperingar. Detta illustreras av det sätt Jacob och Carl i NV1 betonade att de inte umgicks med sina klasskamrater privat (Elevintervju 101203) och det syntes också på det sätt eleverna placerade sig i klassrummen (Fältanteckningar v. 48-49 2010).

## **Studieaktivitet**

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för skillnader i elevers studieaktivitet utifrån de observationer vi utfört i klassrummen på yrkes- och studieförberedande program. Vi har valt att utgå ifrån indikatorer såsom hur och i vilken utsträckning elever söker hjälp samt hur elever kommunicerar med klasskamrater och lärare.



Yrkes- och SP-eleverna frågade oftast inte om hjälp själva. De verkade vana vid att läraren gick runt och frågade om de behövde hjälp. Om de frågade något så var det snarare till läraren de vände sig än till klasskamraterna. Det var dock endast om läraren var upptagen eller frånvarande som elever frågade sina klasskamrater om hjälp. Moa HP1: "Är det någon som är smart här inne?" (Fältanteckning 101206).

På NV var det tvärtom. Eleverna tenderade att arbeta enskilt eller i par. Stötte de på problem vände de sig först och främst till en kamrat och i sista hand till läraren. Att fråga en lärare om hjälp verkade vara ett tecken på svaghet. Betygen spelade en stor roll och att inte förstå var inget man verkade skylda med, varken för lärare eller för andra elever. Då en lärare frågade om NV-eleven Per behövde hjälp svarade han snabbt nej för att senare fråga en kompis istället (Fältanteckning 101203). NV-eleverna var däremot snabba med att säga till läraren om de tyckte att något var för lätt eller när det gick bra, vilket följande kommentarer illustrerar. "Ska vi bara göra dom här uppgifterna? Det är ju jättelite!" eller "det går asbra fastän man pratar" (Fältanteckning 101129). Under samma lektion, då läraren lämnat klassrummet, utbrast eleven Sara: "Jag hatar såna här uppgifter! Jag får damp!". Hennes klasskamrat Jenny som satt bredvid påpekade då att uppgiften "är ju lätt!" varpå Sara svarade: "Ja, det är ju just därför jag får damp!" Det verkade inte vara helt accepterat att inte förstå och Jenny erbjöd ingen hjälp. Sara var märkbart upprörd över att hon hade fått fel svar på uppgiften. Att hon fällde kommentaren när läraren var frånvarande kan tyda på att hon inte ville visa att hon inte förstod.

Som vi nämnt tidigare tenderade det privata att dominera inom vissa klasser. HP-eleverna verkade inte alls påverkas av vår närvaro utan pratade högt och tydligt om privata saker och de använde ofta ett vulgärt språkbruk med många svordomar och även könsord. I likhet med Beachs resultat såg vi en skillnad mellan program då det gällde bruket av ett vulgärt språkbruk (Beach 1999:352). Kommentarer som "du är ju efterbliven!" och "din dumma jävel" förekom bland annat under en HP-lektion i matematik (Fältanteckning 101206). NV-eleverna talade mest om matematik, bedömning och om saker som hade med skolarbetet att göra även om de också talade om privata angelägenheter.

På EC, TE och NV verkade eleverna hysa större respekt för lärare och de talade med sina klasskamrater på ett annat vis. Om de någon gång sa något elakt så var det oftast på ett avslappnat sätt och med glimten i ögat. På HP och SP var det vanligt med personliga påhopp, gruppkonstellationer hade redan börjat formas och vi upplevde att ett fåtal elever bestämde över andra och ibland även över läraren, exempelvis under diskussioner om när de skulle sluta eller vilken tid de började. Eleverna verkade ha en personlig relation till sina lärare, jargongen var mer avslappnad och det verkade inte finnas någon tydlig hierarki mellan elev och lärare vilket tyder på en horisontell diskurs. På NV-programmet var däremot lärarnas överordnade position tydlig vilket kännetecknar en vertikal diskurs. Man pratade sällan om saker som skett utanför skolan utan fokuserade mer på själva undervisningen. Eleverna verkade mer självständiga och ifrågasatte sällan det som lärarna sa.

## **Skolans kategorisering**

Skolan där studien genomfördes var uppdelad i två delar av en lång bred korridor. På ena sidan låg flera mindre korridorer där eleverna på de studieförberedande programmen hade sina skåp. NV- och SP-programmen hade dessutom s.k. studiehallar med datorer, bord och stolar. Här tillbringade eleverna ofta rasterna men hallarna användes också till schemalagda studiepass då eleverna satt och arbetade självständigt med ett par lärare tillgängliga som hjälpte till att svara på eventuella frågor. Det var bara NV- och SP-programmen som hade

schemalagda studiepass. NV-eleverna kunde här få extra hjälp med kemi, fysik, biologi, matematik och språk, SP-eleverna hade bara språkinriktade studiepass. Eftersom studiepassen var schemalagda kunde eleverna anpassa vilka ämnen de pluggade på efter de lärare som fanns tillgängliga under passet. HP-programmet hade sina skåp på 2:a våningen där det också fanns studiehallar för eleverna att uppehålla sig i. I likhet med övriga yrkesförberedande program, hade HP dock inga schemalagda studiepass och därmed inte samma tillgång till hjälp med läxor och annat skolarbete. Signalen detta sänder till eleverna är de inte heller har samma behov av att lägga tid på sina studier som eleverna på de studieförberedande programmen.

På andra sidan den breda korridoren på bottenplan låg bl. a. datorsalar och verkstäder. Denna del hade avsatts åt eleverna på de yrkesförberedande programmen. Här fanns inga studiehallar och det var ont om platser för eleverna att tillbringa rasterna. Eleverna på SP, NV och HP hade däremot gott om sittplatser i korridorerna och i studiesalarna där de även kunde roa sig med de datorer som fanns där. Mellan yrkesprogrammets område och den breda korridoren fanns en cafédel med bord och stolar där vi ofta såg yrkeseleverna uppehålla sig.

På TE-programmet skedde flertalet lektioner i datasalar eftersom det är programmets inriktning. Eleverna som går NV-programmet i årskurs 2 har fått bärbara datorer av skolan men det har inte eleverna i TE2. Johan som går i TE2 berättade att ”det tycker vi är jättekonstigt verkligen” eftersom arbete med dator utgör en stor del av deras utbildning (Elevintervju 101207). Samtal med elever på SP visar att även de ska få kvittera ut varsin laptop från skolan (Elevintervju 101202). Återigen får eleverna på det studieförberedande programmet en fördel av skolan trots att det finns elever på andra program (exempelvis TE) som har ett tydligare behov av denna resurs.

Skolans organisering av praktikperioder försvårar på många sätt undervisningen på de yrkesförberedande programmen. Detta får konsekvenser för lärare men viktigast av allt för eleverna. Undervisning och lärande av kärnämnen och eventuella andra så kallade läsämnen som ingår i programmen blir lidande då elever går på praktik flera veckor åt gången. Kurser som Ma A läses på dubbelt så lång tid eller mer på grund av praktikperioderna. Scheman visar att eleverna ofta har praktik fyra dagar per vecka och lektioner i skolan en dag i veckan. Enligt en lärare märks det att eleverna inte prioriterar studierna under praktikperioderna och hinner glömma mycket från en vecka till en annan (Lärarintervju 101207).

## **Lärares kategorisering av elever**

Vi kunde se att lärare bidrog till att överföra och ibland även förstärka de stereotyper som förknippas med olika gymnasieprogram. Elin i NV2 minns första matematiklektionen i åk1 då en lärare sa: ”Ni är skolans elit, det är ni som ska vara bäst.” (Elevintervju 101207)

Med orden ”Är det ingen som ska ha MVG här?” förstärkte matematikläraren Håkan bilden ytterligare av att samtliga NV-elever bör sträva efter att få det högsta betyget. De elever som inte levde upp till förväntningarna föll ur ramen. Ett exempel är när Therese i NV1, under en lektion, lämnade salen tillsammans med en annan elev. Håkan berättade att Therese brukar smita iväg till sin kille som går på ett av ”bösa-programmen” (vad han menade var något av de yrkesprogram som finns på skolan). Han sa också att hon inte var en typisk NV-elev och att hon nog borde ”gå på SP eller nåt” (Fältanteckning 101203). Håkan kategoriserade härmed tre olika elevgrupper: den typiske NV-eleven, yrkeseleven som liknas vid ”bösa” samt SP-elever som Håkan verkar tycka är underlägsna NV-eleverna.

Vi noterade att orden ”stökigt” och ”brötigt” ofta kopplades till yrkesprogrammen även om elever som gick studieförberedande program kunde vara minst lika stökiga, speciellt under lektioner i storklass och när elever kom för sent och fortsatte prata utan att sänka rösten. Generellt sett reagerade dock lärare mer frekvent när yrkes elever inte gjorde det de skulle. Disciplinåtgärder såsom att ta av ytterkläder och att vara tysta tog upp en stor del av tiden på exempelvis HP och EC på bekostnad av undervisningstid.

Betyg var ytterligare en faktor som ofta användes för att kategorisera elevgrupper från både lärare och elevers sida. Gunnar beskrev NV-eleverna på följande sätt: ”[De är] mer på tårna när det gäller att få så stor inblick som möjligt i ämnet. Dom ska ha MVG och yrkesförberedande räcker det ju väl för dom flesta att få G” (Lärlarintervju 101208). Även om Gunnar talade om hur *eleverna* tänker så har vi också sett tecken som leder oss att tro att han delar den åsikten.

Lärare som undervisade på studie- och yrkesförberedande program fostrade yrkes eleverna och exempelvis NV-eleverna på olika sätt. Yrkes eleverna verkade inte behöva ta ansvar eftersom lärare gjorde det för dem t.ex. genom att förse dem med material och information om deras tider vilket eleverna själva skulle kunna ansvara för och som samma lärare krävde av NV-eleverna. Eleverna anammade den identitet som lärarna och ”programkoden” skapade åt dem och förstärkte därmed också den sociala produktionen. En av de yngre lärarna som vi talat med, Niklas, ville bryta dessa många gånger invanda mönster: ”Det är lätt att tänka ”men ni går på natur och då ska ni faktiskt klara er” Men man ska alltså inte tänka så. /.../ Och ibland kan jag känna att vi kanske lite /.../ som lärarkollektiv, att vi kanske ibland kräver för mycket av dom [NV åk 1]” (Lärlarintervju 101207).

Lärare kategoriserade också eleverna genom sitt sätt att anpassa undervisningen. Även om skolan bidrog till inramningen så var det ändå kursansvariga, lärlarlagen och lärarna som hade kontrollen över innehållet. Samtliga lärare som vi intervjuat sa att de gör en skillnad i planeringen på yrkesprogram och studieprogram. Flera av lärarna sa att upplägget måste vara striktare och mer strukturerat på yrkesprogrammen. Instruktionerna måste vara tydliga och detaljerade. På grund av att yrkes eleverna går på praktik under längre perioder var lärarna mer eller mindre tvungna att anpassa sin planering efter dessa. Detta ledde bl. a. till att kurserna sträckte sig över längre tid än på de studieförberedande programmen och att tempot därför blev långsammare. ”Alltför långsamt tempo i vissa fall” menade matematiklärare Niklas (Lärlarintervju 101207).

Det var inte bara praktikperioderna som påverkade tempot på kurserna. På NV tänkte lärarna mer långsiktigt. Enligt lärarna skulle eleverna där lära sig och förberedas inför framtiden, inte bara för universitetsstudier utan även för senare kurser på gymnasiet. Niklas poängterade dock att han anpassade sin planering om han upptäckte att en yrkes elev tänkte läsa fler mattekurser så den också blev bättre rustad för nästa etapp. Vissa lärare anpassade alltså undervisningen till individen och inte till gruppen som en del andra gjorde. Tecken på kategorisering fanns där onekligen men det fanns också de lärare som valde att bryta mönstret.

Vi har sett att flertalet lärare som undervisar yrkes elever anpassade innehållet efter programinriktningen, även i andra ämnen än karaktärsämnen eftersom de trodde att det korresponderar med elevernas intresse och på sätt ökar motivationen. Gick man SP så skulle man enligt vad elever uppgett vara kunnig och intresserad av politik. Det var det som elever upplevde att lärare förväntade av dem. Det är dock inte alla elever som har möjligheten att

välja program efter intresse. De eleverna kommer istället in på de program som de har sökt som 2:a eller 3:e val på grund av för låga intagningspoäng.

Enligt Gunnar var det dagsformen som avgjorde när han undervisade yrkeselever. Han improviserade ofta under lektionerna. Inramningen verkade inte alls vara lika stark som på NV. Gunnar tyckte att läroböckerna i matematik ofta blev för teoretiska och inte tillräckligt lättillgängliga för yrkes eleverna:

Vi försöker ju hela tiden att passa och hitta litteratur som passar dom olika yrkesprogrammen. När det gäller studieförberedande så har vi ju ofta en grundstruktur på dom läromedel som vi har och som vi har haft i många många år. (Läraryrkesintervju 101208)

Kommentaren ovan kan tolkas som att läraren hade en fast syn på elever som bestämdes av vilken programtyp de gick.

Abstraktionsnivån var högre på NV och på yrkesprogrammen valde lärarna ofta uppgifter och moment som var konkreta och som eleverna kunde ha nytta av här och nu. Berit berättade att yrkes eleverna inte tyckte om att arbeta med exempelvis "creative work" på engelskan: "Det ska liksom vara mer faktabaserat och man ska hitta svar lätt och /.../ det får vara mer strukturerat och kortare uppgifter" (Läraryrkesintervju 101208).

På NV tänkte lärarna mer långsiktigt. Eleverna skulle förberedas inför framtiden och måste då ha en viss kunskap och studieteknik med sig för att klara av studierna.

På vissa yrkesprogram användes sedan en tid ett nytt läromedel där det fanns en lättare och en svårare version av böckerna. Niklas berättade att de börjat använda den svårare versionen av boken på det yrkesprogram där han undervisade eftersom han "fick känslan av" att eleverna "stämplade" och kategoriserade sig själva efter svårighetsgraden på boken. Med den svårare versionen kan man som lärare lätt välja bort det som blir för svårt och undvika att eleverna tror de är sämre för att de har den lättare versionen.

Ett exempel på hur en elev blev lidande på grund av lärares fördomar var då Gunnar tog för givet att en elev, som han suttit och hjälpt under en hel lektion, trots allt förstod. Filip var NV-elev och därför förväntades han förstå. Då incidenten observerades stod Gunnar vid Filip's bänk och försökte hjälpa honom med matematiken. Filip såg frågande ut. Gunnar frågade honom: "Är de [klasskamraterna] högljudda nu?". Gunnar uppmanade sedan Filip att "försöka stänga av" och menade att Filip skulle koncentrera sig på uppgiften trots oljudet. Filip sa då att det "handlar om att han inte förstår". Han sa också att han "inte ska göra provet" och att "vi slutar nu". Gunnar vände då sig till resten av klassen och sa: "Ja, det går fort när man har roligt" (Fältanteckningar 101203). Problemet, ansåg läraren, handlade om att ljudnivån var så pass hög att eleven blev distraherad, och lyssnade inte på eleven som faktiskt sa att han inte förstod.

De NV-elever vi talade med påpekade att man måste ha en "inre motivation" och att man "anpassar sig" (Eleverintervju 101203). Beach skriver: "/---/ NV-programmet i sig har en inbyggd skyddsmekanism mot improduktivitet, som innebär att eleven får svårt att hänga med i undervisningen om hennes arbetstakt avtar. Det är en press som så småningom försätter elever i svårigheter om hon inte anpassar sig, vilket man enligt eleverna snabbt lär sig: de elever som inte anpassar sig åker ut (Beach 1999a 1999:354)". Vi uppmärksammade liknande mönster under vår studie.

## Elevers kategorisering av elever

Det var inte bara lärare som bidrog till kategoriseringen i skolan. Elever tog efter de olika diskurserna vilket också verkade påverka deras identitetsbildande och hur de såg på sig själva och sina skolkamrater.

Den outtalade koden på NV var att man skulle vara stark och självständig. Under en intervju beskrev Hanna hur det är att gå i årskurs 2 på NV-programmet: ”Alltså man märker det i klassen så här... att få ett G. Det är inte bra. Man ska ju få MVG” (Elevintervju 101207). På NV måste man förhålla sig till de krav som ställs och detta leder till en tuff konkurrens inom klasserna.

Då vi frågade hur elever på SP trodde elever på andra program skulle beskriva SP-programmet svarade de att andra nog tycker att NV och SP var ”plugglinjerna”. Hampus SP3: ”Dom på NV tycker att vi är som dom fast dummare”. (Fältsamtal 101202) Det framgick att samhällselever ibland kände sig i viss mån underlägsna NV-elever och trodde att de uppfattades som mindre smarta. En annan uppfattning som cirkulerade bland samhällseleverna var att andra elever trodde att de valt samhällsvetenskapsprogrammet för att de inte visste vad de ville bli, vilket SP-eleverna också själva bekräftade. De fördomar som andra elever hade om SP var att de hamnade där för att de inte hade bestämt vad de ville göra i framtiden. En del samhällselever jämför sig med NV men det är sällan en NV-elev jämför sig med en SP-elev vilket kan vara ett tecken på den hierarki som verkar finnas mellan de olika programmen och som kan förstärkas av de fördomar som cirkulerar bland elever.

Två killar som gick första året på NV-programmet berättade att det är mycket fokus på studierna där. De sa att på andra linjer går andra saker före och på exempelvis ”bygg” hamnade studierna ”långt ner på listan” (Elevintervju 101203). De fördomar som kretsade kring NV var att eleverna där var nördiga, smarta och tråkiga. Själva tyckte de att det finns många olika personligheter på programmet men att ”man kanske inte umgås med dem utanför skolan”. Det är en fördel att klasserna blandas menar killarna: ”Många är såna man inte tror går NV till och med. Här accepteras alla för den man är” (Elevintervju 101203). Man accepteras för den man är men det behöver inte betyda att man delar en gemenskap. Eleverna hade skilda intressen på NV även om de delade exempelvis intresset för matematik.

TE-elever tyckte att de får en ”bred utbildning som är bra om man vill plugga vidare”. Eleverna trodde att andra hade uppfattningen att det var ”mycket plugg” och ”fullt av datanördar” på teknikprogrammet men i själva verket var det ”ganska lugnt, andra program har mer, t ex längre schema och mer allmänbildning” säger TE-killarna som vill ha mer praktik (Elevintervju 101207).

Utifrån vad vi kunde se, fanns det en HP-identitet som till stora delar handlade om det sociala livet utanför skolan.

Lina HP2: Man ska ju bli serviceinriktad och liksom glad och trevlig och det är ju inte så svårt (Elevintervju 101207). Vi observerade att eleverna lyste upp när de talade om sina projekt som ingick i karaktärsämnen. Yrkeselever sa ofta om sig själva att de var dåliga, dumma och att de inte förstod, speciellt när det gällde matematiken. Följande citat vittnar om den uppfattning som många yrkeselever har om sig själva: ”Är det någon som är smart här inne?” (Fältanteckningar 101206). Andra elever sa bland annat att på HP är det ”slappt” och att ”där räcker med G”.

Yrkeselever kategoriserade även andra yrkesprogram och det verkade finnas en hierarki även inom de olika yrkesprogrammen. Elever som gick på ett specialprogram på skolan ville inte förväxlas med fordons elever och påpekade att bara för att programmets namn ledde tankarna till en jämförelse så betyder det inte att de "verkstadsmeckar" på samma sätt som fordons eleverna (Fältanteckningar 101202). Eleverna nedvärderade alltså fordonsprogrammet och verkade inte vilja förknippas med de elever som gick där.

## **Elevinflytande**

De förhandlingar med lärare vi kunde se hos EC och TE handlade till stor del om att förhandla bort saker som hade med studierna att göra t.ex. när redovisning skulle ske, hur långt eller kort att arbete skulle vara, hur många prov de skulle ha och om de kunde få skjuta upp prov. HP förhandlade också om tid, till exempel om att få sluta tidigare. Detta förekom mycket sällan på NV. Där fick istället lärarna säga till att lektionen var slut och elever dröjde sig ibland kvar efter lektionen (Fältanteckning 101129).

Under lektionerna med NV-eleverna såg vi få tecken på förhandling. Det rörde sig i så fall om att eleverna ville ha fler uppgifter eller veta om hur de bedömdes i ämnet - vad som krävdes för att få ett visst betyg. Sara som gick andra året på NV berättade att "man kan påverka så mycket man vill på NV" men hon kände "inget behov av att påverka någonting" (Elevintervju 101207). Detta kan vara ett tecken på stark inramning där läraren kontrollerar så pass mycket att eleverna inte får utrymme till förhandlingar, vilket kan leda till att behovet helt enkelt inte uppstår. På NV verkade eleverna anpassa sig till denna starka inramning där fokus på studier med högt tempo var en del av koden. Två elever i åk 1 menade att man måste ha en "inre drivkraft" för att hänga med (Elevintervju 101203). Eleverna på NV-programmet verkade inte ha något större inflytande, i alla fall inte då det gällde tempo och innehåll.

Ett område eleverna i åk 1 på NV lyckades påverka gällde matematiklektionerna i storklass vilka de inte var nöjda med. De tyckte att det var för stökigt och att det fanns för få lärare på de lektioner som var i storklass, det vill säga alla fyra NV-klasserna i en sal. Den förändring eleverna lyckades få igenom innebar att de delades upp på fler salar och fick en extra lärare. Då upplevde eleverna att de verkligen kunde påverka (Elevintervju 101203).

Flertalet elever som vi pratat med tyckte att de kunde påverka men det berodde mycket på vilken lärare eller vilket ämne det gällde. Flera yrkeselever sa att de kunde påverka i karaktärsämnen men inte så mycket i kärnämnen. EC-elever sa att de "kan påverka, om de vill", men att de "inte vet hur de ska påverka" och lät därför lärarna bestämma (Elevintervju 101208). Lärarna trodde att det berodde på att yrkeseleverna helt enkelt litade på sina lärare (Läraryrkesintervju 101207).

Enligt en lärare visade utvärderingar som genomförts på att NV-eleverna inte ville vara med och styra undervisningen eftersom de inte själva visste vad som var bäst. Eleverna litade på lärarna. En engelsklärare tyckte att eleverna på studieförberedande program förhandlade mer och att anledningen till detta var att "de är mer vana vid diskussioner" och har "högre analytisk förmåga" (Läraryrkesintervju 101213).

# Resultatdiskussion

Dagligen interagerar elever med lärare, elever och annan skolpersonal. I dessa interaktioner sänds medvetna och omedvetna signaler ut genom språkbruk, kroppsspråk och klassrumsklimat. Dessa signaler kan påverka eleverna i deras identitetsbildning. Även skolans lokaler, deras läge och hur de är utformade och dekorerade kan förmedla en bild av hur eleverna som går där "ska" vara. Syftet med föreliggande uppsats var att analysera, beskriva och diskutera skillnader mellan studie- och yrkesförberedande program och de elever som går där.

Av våra resultat framgår att det finns skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program både när det gäller elevers förhandlingsteknik och hur lärares didaktiska val påverkar kategoriseringen och de förutfattade meningar som genomsyrar skolan om hur elever inom programmen *bör* vara. Vi tror inte att detta är medvetna handlingar från varken lärares eller elevers sida utan snarare ett resultat av att både elever och lärare deltar i att reproducera dessa ideologiska mönster.

## Kategorisering

Resultaten visar hur elever kategoriseras av såväl skola, lärare och eleverna själva. Skolan kategoriserar genom sättet den fördelar resurser mellan olika program. Lärare kategoriserar elever mer eller mindre öppet genom sitt sätt att tala om elever, men ännu mer genom att göra stora skillnader på vilka krav de ställer på elever på studie- respektive yrkesförberedande program. Det är inte konstigt att ungdomar går ut skolan med väldigt olika förutsättningar för att klara av livet efter gymnasiet. Lärare har själva uttalat sig om att eleverna då de kommer från grundskolan är mycket mer lika varandra, men att de sedan tydligt formas efter gruppen. Visst är grupstrycket starkt men stereotyperna eleverna själva medverkar till att reproducera är något de lär sig under tiden på gymnasiet.

## Inramning

I sin studie om handelsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet säger Beach (1999) att skolan, enligt läroplaner, skollag och SOU 1997:107, ses som en demokratisk rörelse med syftet att höja kunskapsnivån hos alla. Beach anser inte att detta stämmer med den verklighet han ser i dagens skola och flera av våra resultat pekar på samma sak. Det finns stora skillnader i undervisningen och innehållet på de olika programmen.

Våra resultat visar tecken på att olika typer av kunskap efterfrågas på olika program och att en viss kunskap inte är eftersträvansvärd enligt vissa av skolans aktörer. Vi har sett att yrkeselever är destinerade till att lära sig saker som framför allt har med deras intressen att göra. Abstraktionsnivån verkar inte vara lika hög här som den är på till exempel NV. Uppgifterna ska enligt lärare istället vara lättillgängliga, konkreta och praktiska. Den "common-sense knowledge" eller "vardagskunskap" som enligt Bernsteins teori (1999:159) ingår i den horisontella diskursen verkar dominera på yrkesprogram som handel- och administrationsprogrammet samt EC-programmet men det är inte nödvändigtvis denna typ av kunskap som efterfrågas i skolan eller av eleverna som går där. Elever som går på studieförberedande program ska däremot förberedas inför fortsatta studier. Lärare där ser elevernas lärande som en långsiktig process där faktakunskaper är den typ av kunskap som man borde eftersträva. Skolans organisation och styrdokument upprätthåller också dessa skillnader. Som Lappalainen, Hjelmér och Rosvall nämner i sin artikel, är det viktigaste att elever på yrkesprogrammen utvecklar en lydande attityd till arbete medan elever på

studieförberedande program fokuserar på elevers ansvar inför att bygga nationens framtid (2010:246). Elever på studieförberedande program ses alltså som de "efterfrågade" medan elever på yrkesprogrammen utgör kategorierna: "de delvis tillhörande" eller "de kanske lämpade" (Johansson 2009:242) eller som Beach uttrycker det, "de arbetsvilliga" och "de som saknar förmåga" (1999:359). Läroplanerna bidrar med andra ord till en mer markant uppdelning mellan teori och praktik och mellan flickor och pojkar. De sociala klyftorna inom skolan ökar snarare än minskar (jfr Dovemark 2004; 2008).

I sin diskussion skriver Monica Johansson att elever utvecklar olika typer av kunskap vilket våra resultat också visar. Hon menar att den kunskap som eleverna på omvårdnadsprogrammet besitter inte är en efterfrågad typ av kunskap: "Elevernas kunskapsutveckling/---/ framstår inte som en särskilt framgångsrik väg till en efterfrågad elevidentitet. Däremot utvecklade eleverna på omvårdnadsprogrammet en yrkesidentitet som troligtvis var central för deras framtida arbeten inom vård- och omsorg" (2009:262).

Detta är ett fenomen som även vi uppmärksammade under vår studie. Eleverna på HP underströk hur viktigt det var att utveckla egenskaper som ingår i yrkeslivet, främst inom service. Under det andra gymnasieåret går handelseleverna på praktik. Flera av eleverna ser själva till att ordna med praktikplats. Många av eleverna har dessutom extraarbete vid sidan av skolan och prioriterar till viss del detta arbete istället för skolarbetet vilket kan påverka deras närvarostatistik. Efter gymnasiet är det vanligt förekommande att eleverna fortsätter att arbeta där de tidigare genomfört sin praktik (Fältanteckning VT 2010). I och med detta utvecklar eleverna en stark yrkesidentitet.

Vi har sett tecken som visar på att klassifikationen och den starka inramningen är dominant på studieförberedande program. Eleverna verkar veta vilka krav som ställs på dem samtidigt som lärarnas förväntningar på eleverna är tydliga. Flera av de elever som vi talat med säger att de är mer eller mindre tvungna att anpassa sig till det tuffa tempot. De elever som inte lever upp till skolans krav faller bort och en del byter program på grund av detta.

Vi har sett att vissa lärare verkade följa ett beprövat koncept i undervisningen som fungerade för stereotypeleverna. Om det är på det här sättet kan det ställa till med stora problem för de elever som inte klarar av att anpassa sig eller som inte passar in i mallen. Naturligtvis ska man inte bortse från lärares erfarenhet. Varför ändra på ett koncept som fungerar, om det nu fungerar?

Ambitionsnivån är mycket hög på exempelvis NV. Eleverna har därför få möjligheter att ifrågasätta lärare eftersom inramningen verkar vara mycket stark.

På yrkes eleverna ställs inte samma krav och till skillnad från elever på studieförberedande program så har dessa elever mer spelrum när det kommer till ifrågasättande och förhandling. De kommer och går när de vill, har inte med sig material och vet inte när de börjar eller slutar. Likt Lappalainen, Hjelmér och Rosvall har vi också sett att enskilda elever för klassens talan när det kommer till att förhandla om tid, t ex om de kan få sluta tidigare. Ambitionsnivån här verkar vara betydligt lägre. Lärares förväntningar på yrkes eleverna verkar inte heller vara lika höga. Vi har sett flera yrkes elever som saknar stimulans och utmaning från lärares sida och som därmed stigmatiseras i sitt lärande. De NV elever som inte håller måttet betraktas inte som äkta NV-elever (jfr Beach 1999).

### **Horisontell/Vertikal diskurs**

Våra resultat visar också att det finns skillnader när det kommer till elevers relationer till lärare och tvärtom. Som vi nämnt tidigare förbereds elever på studieförberedande program inför vad som komma skall och därmed tenderar lärare att fostra elever som går på studieförberedande program på ett annat sätt än de gör när de undervisar elever som går på yrkesförberedande program (Johansson 2009). Den fostran som sker på yrkesprogrammen



handlar mer om uppförande, omsorg och sociala relationer (Lappalainen m.fl. 2010) Det sistnämnda ingår i det som eleverna betraktar som viktigt och som verkar ge status. Vi har sett tecken på att hierarkin är stark inom gruppen medan relationen till lärare är mer jämlik. Här är det den horisontella diskursen som råder och läraren faller inom ramen för den osynliga pedagogiken (Bernstein, 2000; Norlund, 2008). Lärarna som undervisar yrkes elever ger inte eleverna friheten eller ansvaret att påverka. En lärare menar att elever utvecklas "om programmet har ett tigt arbetslag som jobbar ihop och har en helhetssyn på lärande och elev. På program där lärarna inte bara ser sina undervisningsämnen (tunnelseende) utvecklas eleverna mest. Att vara en social varelse som fungerar i grupp är väl så viktigt som att ha djupa kunskaper i ämnena (Lärlarintervju 101213).

NV-elever frågar sällan läraren om hjälp utan söker sig först och främst till klasskamrater även om vissa elever tenderar att arbeta på egen hand. NV-eleverna verkar anse att lärarna står i en överordnad position. Den vertikala diskursen är dominant och det är sällan som elever försöker sig på att bryta detta mönster. Klasskoden är inte särskilt stark i NV-klasserna. Eleverna lär sig att ta ansvar och att bli självständiga. I och med detta uppstår en hård konkurrenssituation inom klasserna. Man vill inte visa lärarna att man är i behov av hjälp utan det är bra om man kan klara sig själv. Relationen mellan elev och lärare är opersonlig i den bemärkelsen att man sällan tar in det privata i skolan. NV-eleverna uttryckte att de inte umgås med andra klasskamrater utanför skolan. De har egentligen inga intressen som förenar dem mer än att de är ambitiösa och måna om sitt lärande.

Yrkes eleverna umgås däremot på fritiden och visar ofta tecken på en stark grupp gemenskap. I varje grupp och i varje klass finns det olika koder. Även i arbetslagen och på programmen i stort finns det principer för hur förhandlingar ska gå till och för hur elever ska vara. På yrkesprogrammen upplevde vi att grupp koden var stark jämfört med de studieinriktade programmen där vi upplever att eleverna är individualister. Det som Lappalainen, Hjelmér och Rosvall (2010) kunde se i sin studie är att yrkes elever går samman i mindre grupper för att lyckas förhandla med lärare. Även om inte hela klassen är överens om att de borde förhandla så är det några enstaka elever som ändå representerar och för gruppens talan. Oftast är det tjejer på HP som sköter förhandlingarna även om detta fenomen också förekom på SP. Vi har sett att på HP och EC är det ett fåtal elever som väljer att förhandla med läraren även om resten av klassen inte nödvändigtvis håller med. Bernstein (1983:201) talar om att om eleverna ska lyckas med en förändring måste de utveckla en stark gemenskapsrelation i klassen där det inte förekommer någon konkurrens. Om de lyckas med detta kan de ersätta lärarens normer med sin egen. En ensam elev kan inte ensam ge sig i kast med detta.

Utifrån våra observationer verkar det som att den sociala koden är starkare på yrkesförberedande program. Här förekommer heller ingen konkurrens när det kommer till skolarbetet. Det hjälper inte att läraren försöker bryta stereotypa mönster. Om gruppens sociala kod och gemenskapsrelationer redan är starka eller om de lyckas förändra dem tar de makten från läraren. På HP-programmet är det eleverna som styr lektionerna och innehållet genom att köpslå och förhandla med lärare. De förhandlar ofta bort saker som exempelvis tid vilket Lappalainen m fl. (2010) uppmärksammar. De förhandlar sig ur sitt eget lärande och lärarna verkar i sin tur inte vara medvetna om elevernas och särskilt elevgruppens makt. Den svaga inramningen och den horisontella diskursen gör att förhandlingsmöjligheterna ökar och eleverna tar chansen att påverka. En lärare, Gunnar, berättar exempelvis att han anpassar undervisningen efter elevernas dagsform. Han säger att han får improvisera mer när han undervisar yrkes elever. Detta illustrerar hur eleverna kan vända maktbalansen och utmana den svaga inramningen.

På det naturvetenskapsprogrammet är det den vertikala diskursen och den synliga pedagogiken (Lemar 2001:28) som dominerar. Relationen mellan elever och lärare är hierarkisk och undervisningen är hårt styrd. Det ges lite utrymme för elever att försöka påverka eller utmana den starka inramning som råder. Här fann vi att endast några enstaka elever försökte förhandla med lärare. Eleverna gjorde försök att bryta den starka inramningen som verkade inom programmet. Till skillnad från eleverna på handelsprogrammet misslyckades NV-eleverna. Deras handlingar resulterade istället i att de stod ut och ansågs inte vara "typiska NV-elever". Ett exempel är den NV-elev som mitt under en matematiklektion valde att lämna salen för att, enligt vad läraren berättade för oss, träffa sin pojkvän på ett av "bös-programmen" (med detta menade han något av yrkesprogrammen). Läraren påpekade för oss att hon egentligen borde gå på samhällsprogrammet och att hon inte är vad han kallar för en "typisk NV-elev". Därmed kategoriserar han tre olika gymnasieprogram, samt eleverna som går där, på en gång (Fältanteckningar 101203).

Vi såg att eleverna delar in programmen i en tydlig hierarkisk ordning där NV värderas högst. Yrkeselever tenderar att se SP och NV som en enhet, de så kallade "plugglinjerna". Genom denna distinktion exkluderar yrkeseleverna sig själva från de studieförberedande programmen. Samtidigt så vill de NV-elever vi talat med helst inte likställa sig med eleverna på andra studieförberedande program, i det här fallet SP. De kan inte känna igen sig i den elevidentitet som finns där. Det finns alltså en hierarkisk uppdelning även inom de studieförberedande programmen. Detta har vi också sett bland yrkeseleverna. Elever på ett specialprogram på skolan ville till exempel inte förväxlas med fordons elever och påpekade att bara för att programmets namn ledde tankarna till en jämförelse så betyder det inte att de "verkstadsmeckar" på samma sätt som fordons elever (Fältanteckningar 101202) Enligt vår tolkning menade eleverna att det är finare att gå på deras program än på fordonsprogrammet.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att både lärare och elever, medvetet och omedvetet, bidrog till den kategorisering som fanns i skolan. Vi såg att lärares beteende och attityd förändrades när de stod inför olika elevgrupper. Vi har uppmärksammat att lärare som arbetar på yrkesförberedande program lade mycket fokus på uppfostran och omsorg till skillnad från när de arbetade med exempelvis naturelever. De använde sig av högt upprop istället för att låta eleverna kryssa i närvaron själva, de försåg elever med material och höll ordning på deras tider och scheman åt dem. Detta gör att undervisningstiden blev kortare och det blev mindre fokus på lärandet.

Den horisontella diskursen, en svag inramning och den osynliga pedagogiken var det som dominerade på yrkesprogrammen, särskilt när det kom till EC och HP. Eleverna där visste inte hur de skulle gå till väga för att påverka medan NV-elever hade verktygen men kände inget behov av att använda dem. På NV dominerade den vertikala diskursen, den synliga pedagogiken och den starka inramningen. Samtidigt är det alla elevers rätt att kunna påverka sitt eget lärande. Lärarna bidrog inte till att lära yrkeseleverna att ta eget ansvar genom att själva ta på sig ansvaret.

På yrkesförberedande program tenderade det privata att ta överhanden. Sociala relationer verkade vara viktigt både för elever och för lärare. På NV var det snarare tvärtom. Där lades det för stort ansvar på eleverna vilket resulterade i att många blev skoltrötta och gick "in i väggen". På NV finns det inte heller samma spelrum för att

överhuvudtaget kunna förhandla vilket hänger ihop med hur styrd den synliga pedagogiken är där.

## Metoddiskussion

Att planera och genomföra en studie på en gymnasieskola ett par veckor innan jullovet var inte helt lätt. Detta påverkade urvalet för studien. Lärarna var mycket upptagna och det var till en början svårt att få tag på någon som var villig att låta oss ta del av deras undervisning. Dessutom förberedde sig många av klasserna inför prov och projektarbeten vilket ledde till att vi bara kunde observera ett fåtal ”vanliga” lektioner. Vi gjorde trots detta många intressanta observationer vad gäller elevernas sätt att interagera med lärare och andra elever som i många fall överensstämde med uttalanden från såväl lärare som elever eller blev intressanta just för att de *inte* gjorde det.

Det krävs övning för att lyckas med intervjuer och hur bra det går beror mycket på intervjuarens skicklighet (Jfr Stukát 2005:39). Vi upplevde under genomförandet av intervjuerna att det var svårt att inte styra samtalen och låta intervjupersonerna svara utifrån deras egen tolkning av frågorna. Detta märktes särskilt under samtal med elever som frågornas öppna karaktär till trots lyckades besvara frågorna med bara enstaka ord, då var det svårt att inte ställa ledande frågor för att få utförligare svar utan att påverka dessa. Efter de ursprungliga frågorna ställde vi ofta följdfrågor för att specificera eller för att eleverna tog upp intressanta synpunkter som vi ville att de skulle utveckla.

Ett par av intervjuerna kändes inte helt frivilliga. Då vi ville ställa frågan om det fanns några elever som kunde tänka sig ställa upp på intervju, med betoning på att det var helt frivilligt, ville en lärare ”hjälpa” oss genom att utse några elever. Detta gjorde att eleverna ställdes i en position där de hade svårt att säga nej, och det gjorde de inte heller. Vi valde ändå att intervjua dessa elever och förmedlade återigen, då vi lämnat salen och deras lärare, att det var helt frivilligt att delta med förhoppningen att de skulle ha lättare att säga nej när bara vi var närvarande. När det gäller lärarintervjuerna så hände det att vissa utfördes under stress från lärares sida eftersom de hade lektioner strax efter eller på grund av andra orsaker.

Vid observationerna var det många yttre faktorer som spelade in och påverkade vår studie. Vi valde lektionstillfällen utifrån vad som passade lärarna bäst vilket resulterade i att vi observerade vissa klasser under deras första lektion medan andra klassers lektioner låg efter lunch eller sent på eftermiddagarna. Elevernas koncentration förändras allt eftersom dagen går och vi fick bara en liten inblick i klassrumsaktiviteten.

Flera av de lektionssalar där denna studies observationer ägde rum var mycket små och i vissa fall var bänkar och stolar placerade på ett sådant sätt att vi blev mer synliga. Då vi dessutom deltog båda två samtidigt, förutom då elever delades upp i smågrupper och bytte sal, blev det uppenbart att särskilt några elever iakttog oss med lika stort intresse som vi observerade dem (jfr Johansson 2009:101). Detta skiljde sig emellertid mycket åt mellan olika klasser. I vissa fall verkade eleverna ignorera oss fullständigt. Vid en longitudinell studie kan man tänka sig att observatören efter en tid blir en så vanlig företeelse i den miljö som skall studeras att påverkan minimeras. Denna studie pågick dock bara under två veckor och bara under ett fåtal av varje klass lektioner så vi hann aldrig bli en del av vardagen.

Från början hade vi även tänkt studera eventuella skillnader i läromedel men under uppsatsens gång togs beslutet att begränsa oss då arbetet skulle bli för stort annars. Vi bedömde också att vi hade tillräckligt med empiriskt underlag för att kunna slutföra examensarbetet.

Tolkningsarbetet var en av de svåraste och mest komplicerade delarna i processen. Vi gick in i studien med förförståelse och erfarenheter om de fenomen vi skulle studera, vilket gjorde att det var svårt att koppla bort vår personliga inställning och uppfattning. I resultatdelen var det svårt att inte lägga in våra personliga värderingar i beskrivningarna av vad vi hade observerat i och utanför klassrummen.

Redan från start hade vi problem med att begränsa studien. I efterhand kan vi konstatera att vår ambitionsnivå var för hög och vårt syfte för brett. Urval, antalet intervjuer och observationstimmar är exempel på hur vi kunde ha begränsat studien. Denna avgränsning av studien borde ha gjorts i ett tidigare skede för att förenkla för oss själva, i synnerhet då det gäller tolknings- och skrivprocessen. Samtidigt har vi genom vårt öppna angreppssätt fått ta del av många intressanta resultat som har väckt tankar och lyft fram diskussionsämnen som vi tror är viktiga för lärare och skola.

# Referenslista

- Beach, Dennis. (1999). *Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 4(4), 349-365.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. (1. uppl.) Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, Basil. (1999). "Vertical and Horizontal Discourse: an essay". *British Journal of Sociology of Education*, vol 20, nr 2, 266-279.
- Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2006). *En social karta över gymnasieskolan i Romhed*. R (red.), Ord & Bild 3-4 Tema - Skolan. Göteborg.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Dovemark, M. (2008). *En skola - skilda världar: segregering på valfrihetens grund - om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- HFSR. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. SBN 91-7307-008-4. Hämtad 31 december 2010 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HFSR.pdf>
- Hill, M. (2006). *Coola killar pluggar inte i Romhed*. Rune (red.), Ord & Bild 3-4 Tema - Skolan. Göteborg.
- Hjelmér, C. Lappalainen, S. Rosvall, P-Å. (2010). Time, Space and Young People's Agency in Vocational Upper Secondary Education: a cross-cultural perspective, *European Educational Research Journal*, 9(2), 245-256. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.245>
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: en studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Diss. Umeå: Univ., 2001. Umeå.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94*.

Stockholm: Utbildningsdepartementet.

# Bilaga

## Frågor till elever

- Hur skulle du beskriva din klass? (stämning, klimat)
- Hur skulle du beskriva ditt program?
- Ställs det särskilda krav på er som läser ditt program?
- Varför valde du just detta program?
- Om vi bad andra elever beskriva ditt program, vad tror du att de skulle säga? Håller du med?
- Kan du vara med och bestämma i skolan?
- Finns det något du önskar vore annorlunda i skolan?
- Vad har du för planer inför framtiden?

## Frågor till lärare

- Läger du upp undervisningen olika beroende på vilket program du undervisar på?
- I vilken utsträckning eleverna kan få vara med och påverka?
- Kan du märka någon skillnad i hur elever på olika program förhandlar? Om vad och i vilken utsträckning de förhandlar.
- Skiljer sig läromedlen åt på olika program?