



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det låter sig inte göras om du ser sur ut  
*En kvalitativ studie om elevers villkor och framtid på ett  
högskoleförberedande- respektive ett yrkesprogram på gymnasiet*

Tina From och Maja Persson

Inriktning/specialisering LAU395

Handledare: Johanna Mellén

Examinator: Anna-Carin Jonsson

Rapportnummer: HT14-2910-208

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Det låter sig inte göras om du ser sur ut – En kvalitativ studie om elevers villkor och framtid på ett högskoleförberedande- respektive ett yrkesprogram på gymnasiet.

**Författare:** Tina From och Maja Persson

**Termin och år:** HT 2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Johanna Mellén

**Examinator:** Anna-Carin Jonsson

**Rapportnummer:** HT14-2910-208

**Nyckelord:** Gyll, kommunikation, vertikal diskurs, horisontell diskurs, klassifikation, inramning, kulturellt kapital

**Sammanfattning:** Syftet med studien är att undersöka hur relationen mellan arbetsmarknaden och utbildning kommer till uttryck i lärares tal om sin undervisning i ett yrkes- respektive ett högskoleförberedande program.

Studiens huvudfråga har varit hur några lärare beskriver hur de tänker kring bedömning i kursen kommunikation. Detta relativt mellan de elever som går yrkesprogrammet barn och fritid (BF) och det studieförberedande samhällsvetenskapsprogrammet (SA), samt vad dessa tankar kan tänkas få för konsekvenser för dessa elevgruppers framtid.

Det material som studien använt sig av är kvalitativa intervjuer med sex olika lärare. De har blivit intervjuade kring det obligatoriska kursmomentet presentation i kursen kommunikation i förhållande till innehåll och bedömning. Materialet har analyserats utifrån Bernsteins begrepp vertikal- och horisontell diskurs samt klassifikation och inramning. Resultatet har också reflekterats genom Bourdieus kulturella kapital.

Resultatet visar på att trots att kursen har samma kunskapskrav oavsett gymnasieprogram, så styr programmets examensmål utformningen av presentationsmomentet genom programmets olika förhållningssätt. På BF knyts presentationsmomentet till elevernas blivande yrken och stor vikt läggs vid att eleverna blir goda kommunikatörer. På SA ställs det i stället högre krav på att innehållet i presentationerna ska vara väl genomarbetade och reflekterade. Genom sina presentationer får eleverna där i stället träna sig i att bli kommunikativa teoretiker. Studien visar på att den nya gymnasieskolan leder till ökad differentiering mellan ungdomars kunskaper. Differentieringen handlar om hur elevernas kunskaper är organiserade som antingen kontext- eller icke kontextbundna; så kallade horisontella- eller vertikala diskurser. För en elev från BF innebär detta att de erhåller kunskaper som gör att de blir konkurrenskraftiga inom sitt yrkesområde. Däremot kan de ha svårt att använda sig av sina kunskaper utanför sitt yrkesområde. Eleverna på SA erhåller i stället mer generella kompetenser där de blir duktiga i att se konsekvenser och får möjligheter att träna upp sina analytiska och reflekterande förmågor vilka krävs för att klara högskolan.

Förståelsen för hur elevers kunskaper i dagens gymnasieskola är organiserade gör att vi som blivande lärare har möjligheter att arbeta för att bredda elevers kunskaper och möjligheter; oavsett program.

## **FÖRORD**

Ett stort och varmt tack till alla ni fantastiska lärare där ute som ställde upp på att delta i vår studie. Som frikostigt delade med er av erfarenheter, resonemang och åsikter.

Tack Johanna, för att det var just du som blev vår handledare! Som varsamt och med glimten i ögat ledsagat oss mot den färdiga produkt som det här examensarbetet blev. Med din hjälp har vi nått längre i våra tankemönster och fått syn på fler samhälleliga strukturer som gymnasieskolan är påverkad av.

Tack också till våra solstrålar Lovis, Lukas och Tuva.

Och tack till oss själva för den energi vi gett varandra de dagar vi inte orkat. Tack till oss själva för att vi utmanat varandra! Tack för att vi redigerat varandras texter och utmanat eller begränsat varandras tankebanor för att lyckas hålla kvar en röd tråd i ett myller av strukturer.

Ty det låter sig inte göras om man ser sur ut.

Tack!  
Maja och Tina

# Innehållsförteckning

<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....	<b>4</b>
<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>1</b>
GYMNASIESKOLAN I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV.....	2
YRKESPROGRAM OCH HÖGSKOLEFÖRBEREDANDE PROGRAM I GY11 .....	4
<i>Barn- och fritidsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet som exempel på yrkesprogram och högskoleförberedande program</i> .....	5
KURSEN KOMMUNIKATION PÅ SAMHÄLLSVETENSKAPSPROGRAMMET OCH BARN- OCH FRITIDSPROGRAMMET .....	6
<i>Ämnet pedagogik</i> .....	6
<i>Kursen kommunikation</i> .....	6
<i>Om kommunikation i examensmålen på samhällsvetenskapsprogrammet och barn- och fritidsprogrammet</i> .....	7
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>7</b>
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>7</b>
GYMNASIESKOLAN SOM SOCIALISATIONSARENA OCH GY11.....	8
ELEVER PÅ YRKESPROGRAM KONTRA HÖGSKOLEFÖRBEREDANDE PROGRAM.....	9
BILDEN AV ELEVEN SOM PRAKTISK ELLER TEORETISK I GY11 .....	9
<b>TEORETISK ANKNYTNING</b> .....	<b>11</b>
ORGANISATION AV PRAKTIKEN UTIFRÅN BERNSTEIN .....	11
<i>Vertikala och horisontella diskurser</i> .....	11
<i>Klassifikation och inramning</i> .....	12
BOURDIEUS KULTURELLA KAPITAL .....	13
<b>METOD</b> .....	<b>13</b>
KVALITATIV INTERVJU.....	13
URVAL AV INFORMANTER .....	15
VALET AV MOMENTET PRESENTATION I KURSEN KOMMUNIKATION .....	15
GENOMFÖRANDE.....	15
<i>De kvalitativa intervjuerna</i> .....	16
<i>Bearbetningen av data</i> .....	16
METODDISKUSSION .....	16
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET OCH VALIDITET .....	16
<b>RESULTAT</b> .....	<b>17</b>
PRESENTATION AV INFORMANTERNA .....	17
HÄLSA. ....	17
GEMENSAMT RESULTAT BLAND SAMTLIGA LÄRARE .....	17
HUR LÄRARNA ORGANISERAR SIN UNDERVISNING .....	18
<i>Inramning och klassifikation på samhällsvetenskapsprogrammet</i> .....	18
<i>Inramning och klassifikation på barn- och fritidsprogrammet</i> .....	20

<i>Kursens innehåll och former på samhällsvetenskapsprogrammet samt barn- och fritidsprogrammet</i> .....	21
<i>Horisontella- och vertikala diskurser på samhällsvetenskapsprogrammet</i> .....	22
<i>Horisontella- och vertikala diskurser på barn- och fritidsprogrammet</i> .....	23
<i>Förmedla ett innehåll kontra förmedla ett förhållningssätt</i> .....	24
LÄRARNAS BESKRIVNINGAR AV ELEVERNAS MÖJLIGHETER OCH VILLKOR .....	25
<i>Lärarnas uppfattning om samhällsvetenskapsprogrammets elevers möjligheter och villkor</i> .....	25
<i>Lärarnas uppfattning om barn- och fritidsprogrammets elevers möjligheter och villkor</i> .....	25
<i>SA och BF i jämförelse vad gäller elevernas möjligheter och villkor</i> .....	26
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>27</b>
RELATIONEN MELLAN MARKNAD OCH GYMNASIESKOLA .....	27
PRAKTISK KOMMUNIKATÖR ELLER KOMMUNIKATIV TEORETIKER .....	29
LEDARE, ARBETARE ELLER ARBETSLÖS .....	29
ALLMÄNDIDAKTISKA- OCH ÄMNESDIDAKTISKA PERSPEKTIV .....	30
<b>SLUTSATS OCH VIDARE FORSKNING</b> .....	<b>30</b>
<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>32</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>35</b>
<b>BILAGA 2</b> .....	<b>36</b>



## Inledning

Marknadiseringen av svensk skola har genom forskning visat sig få konsekvenser för barn och ungdomar då de tidigt förväntas anpassa sig efter ideal om nytta, effektivitet och anställningsbarhet (se t.ex. Dovemark, 2004 och Carlbaum, 2012). Genom den senaste gymnasireformen, Gyll, har kraven på anställningsbarhet eller förmåga till vidare studier skärpts. Nya avhandlingar visar att det finns en risk för att gymnasieungdomar i dag allt för hårt cementeras in i olika roller eftersom deras gymnasieprogram är allt för hårt knutna till en viss kontext (bl. a. Nylund & Rosvall, 2011; Nylund, 2013). LO:s rapport *Leder yrkesutbildningarna till jobb?* (2014) pekar på att elever på yrkesprogram inte heller är anställningsbara i den mån man önskat. Eleverna på yrkesprogrammen önskar också mer undervisning i de gymnasiegemensamma ämnena eftersom de vet att det är det som marknaden efterfrågar (Rosvall, 2012). Samtidigt finns forskning som visar att elever på de högskoleförberedande programmen blir allt för generella i sina kompetenser och därför inte anställningsbara förrän de avslutat en högskoleutbildning (Tiberg, Kraft, Lindgren & Lundgren, 2006; Dovemark, 2004).

I den här studien analyseras hur relationen mellan gymnasieskola och marknad kommer till uttryck genom kursen kommunikation. Kursen ges både på det högskoleförberedande samhällsvetenskapsprogrammets beteendevetarinriktning (SA) och på yrkesprogrammet barn och fritid (BF). Då dessa program har olika examensmål har vi intresserat oss för att undersöka om, och i så fall hur, detta tar sig uttryck i undervisningen inom ramen för kursen. Kunskapskraven i kursen är desamma, det enda som skiljer är vilket gymnasieprogram eleverna har valt och vilken framtid de därmed antas sikta mot; yrkeslivet före eller efter studier på högskola. Inom kursen skall eleverna genomföra en presentation som de har planerat och som de sedan skall utvärdera. Denna studie bygger på samtal med sex lärare utifrån just momentet presentation.

## Bakgrund

Studien har växt fram med en önskan om att som blivande lärare få en förståelse för gymnasieskolans uppbyggnad och hur det påverkar vår undervisning. Det som förenar oss två är att vi båda inom kort blir lärare med behörighet att undervisa i både pedagogik och i pedagogiskt arbete. När vi varit ute på VFU (verksamhetsförlagd utbildning) har vi båda uppmärksammat att det finns en diskrepans i hur lärare talar om och uppfattar elever som går på de olika programmen. Diskrepansen handlar om de nyansskillnader som finns i hur lärare upplever elevernas motivation, psykiska hälsa, initiativ och förmåga att lära samt förvalta sin kunskap.

Sedan 2011 har Sverige en ny gymnasieskola som är indelad i program som förbereder för antingen vidare studier eller arbete, med målsättningen att fler elever ska klara gymnasieskolan. Därför har fokus i studien varit att undersöka om programmets olika examensmål och elevernas förväntade framtid kan skönjas i lärarnas tal om sin undervisning. Vi har alltså utgått från ett moment ur kursen kommunikation och intervjuat lärare om hur de ser på momentet samt om hur de upplever att eleverna har möjlighet att uppnå minst kunskapskravet E. Efter intervjuerna väcktes ytterligare frågor om hur lärarna ser på- och bedömer momentet olika, beroende på vilket program eleverna går på. Detta i sig kan kopplas till examensmålen.

Skollagen lyfter fram att förutom utbildning ska eleverna även få ”en god grund [...] för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet” (15 kap. 2 § 1 och 2 stycket skollagen, 2010:800, i *Gymnasieskola 2011*, 2011, s.8). Samma målsättningar återkommer inte bara i den nya läroplanen för gymnasieskolan, Gy11, utan även i tidigare. Dessa är att eleverna:

- ska vara förberedda inför ett yrke eller fortsatta studier
- utöver sina studier också ska uppleva personlig utveckling
- genom sina studier ska bli aktiva samhällsmedborgare (*Gymnasieskola 2011*, 2011)

Dock har synen på förhållandet mellan de tre olika delarna varierat över tid. I Gy11 lyfts framförallt målet om att de ska vara förberedda inför en fortsättning i yrkeslivet eller vidare studier fram (Nylund, 2013).

Med en önskan om att få fördjupad förståelse över vilka strukturer som styr och påverkar de högskoleförberedande- och yrkesprogrammen har vi fördjupat oss i gymnasieskolans utveckling och kopplat den till samhällsutvecklingen i stort. Vi har framförallt valt att fördjupa oss i det mål som både skollag och läroplan tar upp om att elever på gymnasiet ska utvecklas till att bli aktiva samhällsmedborgare i relation till ett ökat fokus på anställningsbarhet i talet om utbildning och skola. Men först en historisk tillbakablick.

### **Gymnasieskolan i ett historiskt perspektiv**

Under 1900-talet härskade synen på människor som antingen bildningsbara eller ej och det var viktigt att ha rätt person på rätt plats. Olika intelligenstag skapades oberoende av varandra, vilka fick stort genomslag (Korp, 2003). Då man ansåg att intelligensen var medfödd och oföränderlig var man övertygad om att intelligens gick att mäta. Därför användes intelligenstagsten som en metod för att undersöka individers duglighet för antingen studier eller yrke, trots att det inte var deras ursprungliga syfte. Dessa intelligenstagsten kom att få avgörande inflytande på allmänhetens uppfattning av intelligensens betydelse. Korp (2003) skriver vidare att användningen av teorin om begåvning för att tolka testresultat och utifrån det fastställa individers förmåga lett till att

dess grundläggande antaganden har byggts in [i] utbildningssystemet - trots att kunskapsbedömning i utbildning ju handlar om att få syn på lärandets processer och resultat, snarare än att söka efter mått på statiska egenskaper. (Korp, 2003, s. 34)

Skolverket har genom sin publikation *Gymnasieskola 2011* gjort en historisk översikt vilken ligger till grund för studiens historiska genomgång. Man har sedan länge skiljt på teoretisk och praktisk kunskap inom den svenska gymnasieskolan. De teoretiska linjerna var från 1920-talet två stycken; latin- eller reallinjen. En allmän linje som bestod av antingen en språklig eller en social inriktning inrättades först 1953. Under samma tid utvecklades också så kallade fackgymnasier som satsade på teknisk och ekonomisk utbildning. 1964 avskaffades studentexamen och man skapade i stället fem olika teoretiska gymnasielinjer: ekonomisk, humanistisk, naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig och teknisk.

Samtidigt med gymnasieskolans utveckling skedde också industrialiseringen. I och med den ställdes nya krav på ett utvecklat yrkeskunnande inom flera områden, vilket ledde till att man startade lärlingskolor, yrkesskolor och fackskolor. Dessa fick inte så stort elevunderlag eftersom den mesta utbildningen i stället fortsatte att ske ute på arbetsplatserna. Från 1930-talet och fram till 1970 års reform, när en samlad gymnasieskola upprättades, fick flera av



yrkesutbildningarna kritik för att både vara allt för snäva och inte tillräckligt generella. Det har gått hand i hand med de ökade kraven på bland annat teknisk kompetens. Man menade också att näringslivet borde ha mer inflytande över utbildningarna (Skolverket 2011, 2011). I samband med grundskolereformen under 1940-1950-talet blev man också varse att färre elever sökte sig till yrkesutbildningarna i motsats till vad som var tanken. När man sedan insåg att Sveriges industri- och vårdsektor skulle komma att behöva mer arbetskraft framöver blev man tvungen att höja yrkesutbildningens status. Detta ledde fram till utformningen av den integrerade gymnasieskolan (Prop. 1968 i Nylund, 2013). Tidigare hade olika huvudmän ansvarat för yrkesutbildningarna vilket innebar ett starkt inflytande för lokala företag. I förlängningen betydde det att det var arbetsmarknadens logik som styrde utformningen av utbildningen snarare än skolans. Detta medgav ett innehåll som var starkt kontextbundet och mycket avgjordes på lokal nivå vilket gjorde att variationen av kunskap var väldigt stor, även inom samma utbildning. Med reformen och den nya läroplanen Lgy 70 skulle gymnasieskolan stå för en likvärdig utbildning oavsett var den genomfördes (Nylund, 2013).

Genom reformen 1970 skapades i stället två olika huvudfårar inom den svenska gymnasieskolan som delades in i två- eller treåriga utbildningar. Den tvååriga utbildningen var mer praktisk än den treåriga, men mer teoretisk än yrkesskolorna. På yrkesskolorna fick eleverna enbart en grund eftersom det sedan förväntades att de skulle fortsätta sin utbildning som anställd. En tredjedel av undervisningstiden ägnades åt teoretisk kunskap, vilket var en ökning sedan tidigare (Gymnasieskola 2011, 2011). 1994 genomfördes nästa reform för att delvis öka på skolans flexibilitet, men också för att möta samhällets nya krav. Alla linjer gjordes till treåriga. Från och med nu skulle alla linjer vara högskoleförberedande och från att tidigare haft tre kärnämnen utökades dessa till åtta, vilka också nu upptog  $\frac{1}{3}$  av undervisningstiden. Anledningarna till att reformen genomfördes var flera. Dels fanns det en önskan om att alla elever skulle ges möjligheten att kunna läsa vidare och dels så såg man att den ökade generella kompetensen skulle öka elevernas möjligheter till att bli aktiva samhällsmedborgare. Dessutom krävde nu samhället högre krav på den generella kompetens som innefattades av kärnämnen. Genom att också öka graden av individualisering drevs gymnasieskolan mot att ge eleverna "en ökad individuell valfrihet" (Gymnasieskola 2011, 2011)

Den senaste reformen för gymnasieskolan genomfördes 2011. Anledningarna till reformen var de dalande resultaten som visade sig i internationella jämförelser samt en önskan om att morgondagens medborgare skulle klara av att möta och konkurrera i en global värld. Regeringen (2006-2014) föreslog därför att gymnasieskolan skulle delas in i yrkesprogram och högskoleförberedande program eftersom de ansåg att gymnasieskolan var alltför likformig. I den nya gymnasieskolan ville man ställa högre krav på kvaliteten hos elevernas kunskaper. Detta har inneburit att gymnasieskolan idag på olika sätt ställer högre krav på undervisningen. Bland annat skall den vara teoretiskt förankrad och grundad i vetenskapen. Det blir tydligt i den nya läroplanen eftersom kraven på att kunna redogöra för teoretiska anknytningar inom respektive ämne är mer framträdande jämfört med tidigare läroplan (Gy 2000). Denna teoretisering av kunskap har inneburit ökade krav på eleverna både kunskapsmässigt och i skriftlig framställning. Reformens mål kan ses utifrån följande: eleverna ska vara väl förberedda inför ett yrke eller fortsatta studier, alla ska ges förutsättningar att nå minst kunskapskravet E, utbildningarna ska vara likvärdiga samt studievägar och styrdokument ska vara tydliga (Prop. 2008/09:199).

## Yrkesprogram och högskoleförberedande program i Gy11

Regeringen (2006-2014) menade att de yrkesförberedande utbildningar som fanns på gymnasiet var alltför teoretiserande. Därför ansåg de att många elever hade svårt att klara utbildningen. De ansåg också att de studieförberedande programmen brast i förberedelse för framgångsrika högskolestudier (Prop. 2008/09:199). Den nya gymnasieskolan började gälla all utbildning efter 1 juli 2011 och de nationella programmen delades då in i tolv yrkesprogram och sex högskoleförberedande program vars gemensamma mål är att individen skall ledas mot anställningsbarhet. Eleverna som idag går på ett yrkesprogram skall få en yrkesexamen och förväntas därefter gå direkt ut i arbetslivet. De elever som går ett högskoleförberedande program skall istället förberedas för fortsatta studier på högskolan. De olika programmen har olika behörighetskrav; för ett yrkesprogram krävs att eleven uppnått det lägsta kunskapskravet (E) i kärnämnen svenska, engelska och matte samt fem övriga ämnen. För att vara behörig till ett högskoleförberedande program krävs att kunskapskravet E är uppnått i kärnämnen och åtta övriga ämnen.

Carlbaum (2012) har i sin avhandling undersökt hur anställningsbarheten hos eleverna uttrycks och skall genomföras i den nya gymnasieskolan, Gy11. Hon har till exempel analyserat den utredning *Framtidsvägen* som ligger till grund för propositionen inför reformen Gy11. I utredningen framställs både barn- och fritidsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet som otydliga. Barn- och fritid för att det är en hög andel elever som går vidare till högre studier, vilket anses visa på programmets oförmåga att utbilda för specifika yrken. Samhällsvetenskapsprogrammet kritiserades för att det var för allmänt och att det inte ledde någonstans eftersom att dess elever inte valde att läsa vidare i tillräckligt stor omfattning, utifrån att det skulle vara ett studieförberedande program. Regeringen och utredningen menade att alltför många valde programmet utifrån en osäkerhet över vad de ville göra i framtiden och det beskrivs som en förlängd grundskola. Viljan att underlätta för elever att välja rätt utbildning som de kommer att ha användning för efter avslutade studier har ledde fram till förslaget att tydliggöra vad respektive gymnasieprogram skall leda till:

En tydligare differentiering mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program med olika behörighetskrav samt olika examen föreslås. Den grundläggande behörigheten till högskolestudier på alla program som tidigare framställdes som avgörande tas bort. Kärnämnen benämns istället gymnasiegemensamma ämnen som ska variera till innehåll och omfattning beroende på utbildningsväg. (Carlbaum, 2012, s. 177-178)

Den kritik mot förslaget som hördes, om att dela in gymnasieskolan i yrkesprogram och högskoleförberedande program, handlade om att det skulle bli en alltför stark tudelning. Att det innebar att ungdomar skulle behöva välja framtida yrkesinriktning alltför tidigt i livet. Carlbaum (2012) skriver att ”Utsagorna om att inte veta vad man vill bli förstärker en bild av att ett arbete är hela ens identitet, yrket är det som definierar ”vem du är” och inte ”vad du vill göra”, att ”bli” istället för ”att arbeta med” (Carlbaum, 2012, s. 184).

Utredningen *Framtidsvägen* har också analyserats av Nylund (2010). Han har undersökt vilken typ av vägkarta den erbjuder utifrån vilka nyckelord som användes och vilka mål och utgångar den således ledde till. Nylund (2010) menar att uttrycket ”en god utbildning”, som ofta nämns när det gäller skolan, innefattar olika saker beroende på vilken uppfattning man har om hur ett gott samhälle skall vara och formas. Därmed handlar det ytterst om politisk styrning och vilken riktning de styrande vill föra samhället och dess medborgare mot. I utredningen yrkade regeringen (2006-2014) på att yrkesprogrammen skulle styras av en tydlig yrkesutgång vilket bland annat skulle göras genom att ersätta begreppet kärnämnen med det nya begreppet gymnasiegemensamma ämnen. Ämnena skulle vara: samhällskunskap,

engelska, matematik, religion, historia, naturkunskap och svenska/svenska som andraspråk. De gymnasiegemensamma ämnena skulle förekomma i mindre omfattning på yrkesprogrammen. I stället skulle de programgemensamma ämnena få större utrymme. Dessutom ville man anpassa kurserna inom de gymnasiegemensamma ämnena vilket skulle innebära att det till exempel inte är samma kurs i samhällskunskap som man läser på de olika inriktningarna. I utredningen framkom det att målet med de nya yrkesutbildningarna i första hand var att bli anställningsbar inom ett specifikt yrke. Att bli en aktiv samhällsmedborgare prioriterades inte på samma sätt som tidigare (Nylund, 2010).

Det är snarare praktiska färdigheter istället för kritiska kunskaper som präglar *Framtidsvägen* och hur de blivande yrkesprogrammen skrivits fram hävdar Nylund (2010). Därmed kan de olika programmen komma att förbereda eleverna för helt olika roller som samhällsmedborgare vilket innebär att “[g]ymnasieskolan ges i stort funktionen av att socialisera dessa ungdomar till att acceptera och inta underordnade positioner i såväl arbetsdelningen som i samhället i övrigt.” (Nylund, 2010, s. 49). Även Nylund och Rosvall (2011) beskriver hur gymnasiereformen kan komma att påverka den sociala fördelningen av kunskaper. Den innebär en ökad differentiering av kunskaper mellan de olika programmen, vilket ger gymnasieungdomarna skilda förutsättningar att delta i samhällslivet som aktiva samhällsmedborgare. Yrkesprogrammen präglas framförallt av kunskaper inom en kontextbunden, så kallad horisontell diskurs. Eleverna där ges inte möjlighet att tillförskansa sig kunskaper organiserade i den vertikala diskursen, det vill säga kunskaper som ger makt.

### **Barn- och fritidsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet som exempel på yrkesprogram och högskoleförberedande program**

Ett av gymnasieskolans uppdrag, som tidigare nämnts, är att utbilda eleverna till att bli aktiva samhällsmedborgare. Något som framförallt anses utvecklas i de gymnasiegemensamma ämnena som till exempel samhällskunskap; ett ämne som SA läser 300 p och BF 100 p av. De programgemensamma ämnena ska i stället gynna elevernas kunskaper inom deras yrkesexamen eller förbereda dem för fortsatta studier (Gymnasieskola 2011, 2011). Samhällsvetenskapsprogrammet är ett program där eleverna förväntas fortsätta sin utbildning efter sin examen, medan en examen från barn- och fritidsprogrammet ska leda till yrkeslivet. Fördelningen i antal poäng av de gymnasiegemensamma och programgemensamma ämnena skiljer sig åt mellan de olika programmen. På SA läser eleverna 1150 p inom de gymnasiegemensamma ämnena och BF läser 600 p. Programmen läser också kurser med olika innehåll i till exempel historia och samhällskunskap. BF läser i stället fler poäng inom de programgemensamma ämnena; 700 p jämfört med 450 p på SA. Alla elever läser 200 p i individuella val och genomför ett gymnasiearbete på 100 p (Gymnasieskola 2011, 2011). På BF väljer eleverna till ett kommande yrke inom fritid och hälsa, pedagogiskt arbete eller socialt arbete. På SA väljer eleverna också inriktning. Där finns beteendevetenskap, samhällskunskap eller media och kommunikation.

I examensmålen för BF går det bland annat att läsa att:

Verksamheternas betoning på arbete med människor gör att ett etiskt förhållningssätt ska vara centralt i utbildningen. Kunskaper om grundläggande demokratiska värden och internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter är viktiga i de verksamheter som utbildningen förbereder för. Genom utbildningens betoning på möten mellan människor ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och diskutera sociala och kulturella frågor (Skolverket A).

I SA:s examensmål tar man i stället bland annat upp:

Utbildningen ska också behandla makt ur ekonomiska, sociala och politiska aspekter. I detta ingår studier av faktorer som kan påverka och förklara det som sker i samhället alltifrån den lokala till den globala nivån. Utbildningen ska ge ett historiskt perspektiv för att eleverna med hjälp av det förflutna ska förstå förhållanden i dagens samhälle och orientera sig inför framtida samhällsförändringar (Skolverket B).

## **Kursen kommunikation på samhällsvetenskapsprogrammet och barn- och fritidsprogrammet**

För att få en tydligare helhet av kursen kommunikations funktion gentemot de olika programmens examensmål följer här en presentation av ämnet den ingår i, om kursen samt hur den har förändrats efter den senaste gymnasiereformen.

### **Ämnet pedagogik**

I samband med gymnasiereformen Gy11 blev pedagogik ett nytt ämne som ersatte de tidigare karaktärsämnen på barn- och fritidsprogrammet. Ämnet presenteras på Skolverkets hemsida som tvärvetenskapligt. Det tenderar inom både filosofin, psykologin och sociologin, vilket tillsammans skapar ett enhetligt kunskapsområde. Ett kunskapsområde som har mötet mellan människor utifrån olika perspektiv som sin utgångspunkt. Ämnet ges i sin helhet enbart på BF. I ämnet ingår sju olika kurser om 100 poäng vardera (Skolverket C).

### **Kursen kommunikation**

Kursen kommunikation gavs även före den senaste gymnasiereformen på gymnasiet. På BF läste samtliga elever kursen och den gavs även som individuellt val på övriga program. Alla elever hade därmed möjlighet att läsa kursen. Den största förändringen som genomförts är att kursen numera är dubbelt så stor sett till antalet poäng och att den i dag inte är en valbar kurs, utan enbart finns på BF och på SA:s beteendevetarinriktning. Andra märkbara förändringar är att bland annat kommunikationsteorier, mediekulturer och konflikthantering har tillkommit som nya ämnesområden som centralt innehåll (Jfr Gy 2000). Borta är de mål som tidigare specificerade att eleverna skulle kunna informera andra både i tal och i skrift samt att de skulle ha kännedom kring kroppsspråkets betydelse. För betyget VG i Gy 2000 skulle eleverna också kunna inspirera andra samt visa på förmåga att reflektera över sig själv i samtalsituationer. Dessa krav finns alltså inte längre specificerade i Gy11. Där lyfts i stället kunskapskrav kring att kunna planera och utvärdera fram som viktiga när det handlar om momentet presentation. I Gy 2000 var målet för eleverna att nå de mål som fanns angivna för kursen. I den nya läroplanen handlar det i stället om att eleven skall utveckla förmågor, färdigheter och kunskaper för att nå ett visst kunskapskrav (Skolverket D & Skolverket E). Skolan är alltså inte längre målstyrd utan styrs nu av krav på vissa färdigheter och förmågor som eleverna skall ges möjlighet att utveckla. Kvaliteten på dessa förmågor styr vilket kunskapskrav eleven når.

Utifrån gymnasiereformen Gy11 är det intressant att tala med lärare om hur undervisningen i en kurs gestaltas när den genomförs på två olika program där utbildningen delvis har olika mål och syften. Grunden för undersökningen har varit att tala med lärare om hur de bedömer den presentation som eleverna skall genomföra i kursen. Vi har i intervjuerna utgått från det kunskapskrav som säger: "I presentationen interagerar eleven, samt kommunicerar med viss säkerhet/med säkerhet" (Skolverket D).

## Om kommunikation i examensmålen på samhällsvetenskapsprogrammet och barn- och fritidsprogrammet

Det skiljer sig åt vad målet med kommunikation är för eleverna på respektive program. På SA lyfter man fram följande i examensmålets fjärde stycke:

Utbildningen ska behandla mediernas och informationsteknikens förutsättningar och möjligheter. Eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla dels kunskaper om kommunikation och om hur åsikter och värderingar uppkommer, dels färdigheter i att kommunicera och presentera sina kunskaper, bland annat med hjälp av digitala verktyg och medier. (Skolverket B).

Examensmålet för SA lyfter således fram att syftet med att kunna kommunicera, till exempel genom en presentation, framförallt handlar om att kunna tala om sina nyförvärvade kunskaper. Utifrån BF:s examensmåls fjärde stycke står följande att läsa om kommunikation:

Kännetecknande för de verksamheter som programmet utbildar för är samverkan, samarbete och kommunikation. För att arbeta med människor krävs bland annat förmåga att lyhört, kreativt och med omdöme skapa optimala förutsättningar för alla människors delaktighet och lärande. Utbildningen ska därför ge eleverna möjlighet att särskilt utveckla dessa förmågor. (Skolverket A)

Här lyfter i stället examensmålet fram att det är själva förmågan att kunna kommunicera med andra som ett moment som presentation bör fokusera på.

## Syfte och frågeställningar

I den här studien analyseras hur relationen mellan gymnasieskolan och marknaden kommer till uttryck genom kursen kommunikation. Närmare bestämt syftar studien till att beskriva och analysera hur lärare organiserar sin undervisning i kursen på yrkesprogrammet barn- och fritid respektive på det studieförberedande samhällsvetenskapsprogrammet. En del i syftet är att relatera det som lyfts fram som viktigt på respektive program till samhällsutvecklingen i stort samt vad dessa tankar kan tänkas få för konsekvenser för dessa elevgruppers framtid.

Nedan presenteras studiens frågeställningar:

- Hur organiserar lärarna sin undervisning inom ett yrkesprogram respektive ett högskoleförberedande program i gymnasieskolan?
- Hur påverkar de olika programmens examensmål utformningen av kursen samt organiseringen av undervisningen?
- Vilka implikationer kan kursens innehåll och form antas få för elevernas villkor och framtid?

## Tidigare forskning

Den första kullen elever som tog examen efter den senaste gymnasiereformen gjorde det våren 2014. Det är i skrivande stund lite mer än ett halvt år sedan. Genom de lärare vi mött under våra VFU-perioder har vi förstått det som att uppfattningen är att det har varit en omvälvande tid då skolan genomgått fler reformer än den någonsin gjort tidigare under en kort tid. Sättet att bedöma elevernas kunskap har förändrats då skolan inte längre är målstyrd utan styrd av förutbestämda kunskapskrav. Det har också blivit tydligare skillnader mellan de gymnasieprogram som direkt förbereder för ett yrke eller för dem som förbereder inför fortsatta studier. De avhandlingar vi framförallt utgått ifrån har alla skrivits under de senaste åren. De har ett likriktat resultat och vi har inte funnit avhandlingar som pekar på motsatsen. Avhandlingarna har skrivits av Rosvall (2012), Nylund (2013) och Andersson Varga (2014).

Samtliga har rört sig inom vårt undersökningsområde och behandlar såväl yrkes- som högskoleförberedande program. Underrubrikerna i följande avsnitt behandlar hur gymnasieskolan idag fungerar som en arena för socialisation; alltså om hur eleverna inom ramen för skolans verksamhet fostras till att leva och verka i en viss kontext. Därefter följer en redovisning av hur elever på de olika programmen får olika typer av förväntningar på sig. Avslutningsvis följer ett stycke som avhandlar samhällets syn på kunskap där de teoretiska i dag värderas högre än de praktiska.

## **Gymnasieskolan som socialisationsarena och Gy11**

Skolan är inte en isolerad plats i vårt samhälle, utan den är beroende av staten, dess medborgare och det globaliserade samhället utanför. Därför är det naturligt att utgå från samhällets struktur och styrning för att bättre förstå vad som händer i klassrummet. I dagens skola har konkurrens blivit en drivande faktor som ställt tidigare grundvärden såsom solidaritet i bakgrunden. Detta har skett samtidigt som nedskärningar av den svenska välfärdsstaten tilltagit (Dovemark, 2004).

Historiskt har "en skola för alla" fungerat som ett mantra sedan efterkrigstiden där värdeord som solidaritet och medborgaruppdrag gått hand i hand med viljan att tillsammans ta ansvar både för varandra och för andra (Dovemark, 2004). Under 1990-talet växte nya begrepp fram och slog undan de tidigare ledorden. Nu handlar det i stället om flexibilitet, ansvar och valfrihet och idag är det snarare den enskilda individens rätt som i mångt och mycket styr våra val. Man kan säga att skolan idag styrs av två olika uppdrag; ett kapitalistiskt och ett demokratiskt (Dovemark 2004). Dovemark (2004) återkommer även till begreppet valfrihet i sin avhandling. Hon menar att där vi i grunden tror att vi har en valfrihet, är vi snarare delar av en reproduktion där vi ständigt tenderar att välja inom den ram som våra föräldrar och andra betydelsefulla personer i vår omgivning valt. De individuella valen, som att välja program till gymnasiet, verka också få konsekvenser för hela livet (Dovemark, 2004). Nylund (2013) problematiserar också de faktorer som styr våra "fria val". Han utgår i sin avhandling i från sociologin som företräder en syn på människan som socialiserad utifrån sin livsmiljö snarare än sin biologiska uppsättning. Han förklarar att samhället och utbildningssystemet är uppbyggda utifrån villkor som har med makt, kontroll och ojämlikhet att göra. Därför menar Nylund (2013) att vi inte kan se samhällsordningen som given, utan måste problematisera hur kopplingarna till makt och kontroll påverkar den. Utbildning kan enligt detta resonemang förstås som bundet till de strukturer ett samhälle är uppbyggt utav och då framförallt klasstrukturer (Englund & Bernstein i Nylund, 2013). Utbildningssystemet är i stora drag autonomt men beroende av strukturer. Därför bör man fokusera de relationer som skapas inom själva utbildningen.

Skolan som institution utgör en stor del av personers socialisation vilket både Dovemark (2004) och Nylund (2013) poängterar. Sverige har skolplikt från årskurs 1 till och med årskurs 9 och de allra flesta fortsätter sedan sin utbildning i ytterligare tre år på gymnasiet vilket innebär totalt 12 år (av ca 19 levda år) inom denna samhällsliga institution. En viktig påverkansfaktor för både studieresultat och vilket gymnasieprogram en elev väljer är elevens socioekonomiska bakgrund (Erikson & Rudohlpi, 2011). Med dagens tadelade gymnasieskola, mot antingen en yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen, påverkar valet av program även elevens framtida möjligheter till högre studier (Nylund, 2013). Poulantzas (i Nylund, 2013) menar att det är problematiskt med ett utbildningssystem som förbereder ungdomar för så skilda roller i arbetslivet då det utbildar människor för ett mycket ojämnt samhälle. Särskilt diskutabelt är detta faktum då det inte är slumpmässigt vilka elever som väljer vilket program. Elevers sociala bakgrund är en faktor som har stor



inverkan på vilken utbildning de genomför och faktum är att underprivilegierade grupper i hög utsträckning studerar "vid utbildningar som förbereder för underordnade sociala positioner i samhället" (Poulantzas i Nylund, 2013, s. 15).

### **Elever på yrkesprogram kontra högskoleförberedande program**

Genom att studera undervisningen i svenskämnet på fyra olika gymnasieprogram konstaterar Andersson Varga (2014) att "det är uppenbart att lärarnas föreställningar om elevernas bakgrund och framtid påverkar den iscensatta undervisningen" (Andersson Varga, 2014, s. 233). Som alla andra kategoriserar lärare människor runt omkring sig, så också sina elever. Andersson Varga (2014) beskriver att det kan innebära att lärare har föreställningar om elever som "omotiverade", "bra" eller "dåliga" som grundas i vissa lärares uppfattningar att det inte är möjligt för alla elever att utveckla vissa förmågor, oavsett undervisning. Elevens förmågor ses då som medfödda eller inneboende. Andersson Varga (2014) för resonemanget att lärarna förväntar sig att elever på yrkesprogram kommer att underprestera och därför erbjuds de ofta en undervisning som inte utmanar dem tillräckligt vilket gör att deras underprestationer blir normaliserade. Lärare har också svårare att förstå elever med arbetarklassbakgrund och kopplar inte deras underprestationer till sin egen undervisning. Ansvaret läggs i stället på eleverna med förklaringar som att de har svårt att hänga med i undervisningen eller att de har problem med sin koncentrationsförmåga (Andersson Varga, 2014).

Elevers inflytande på undervisningen i gymnasieskolan har Rosvall (2012) undersökt genom att studera ett yrkesprogram och ett högskoleförberedande program. Där framkommer det att samhällsvetenskapliga programmet främst rekryterar elever från medelklassen och att fordonsprogrammet främst rekryterar från arbetarklassen (Broady & Börjesson, 2008 i Rosvall, 2012). Eleverna på fordonsprogrammet uttrycker en frustration över att de inte får läsa tillräckligt av ämnena svenska, engelska och matematik på sitt program eftersom eleverna själva är medvetna om samhällets ökade krav på dessa kunskaper (Rosvall, 2012). De menar att det inom industrin idag krävs avancerade kunskaper inom både engelska och matematik för att klara av den datorisering som skett och sker av arbetsuppgifterna. Flertalet av eleverna strävade efter att bli fordonsselektiker snarare än fordonsmekaniker, där det förra kräver mer matematikkunskaper. Eleverna visade också en mer positiv hållning till utbildning i Rosvalls (2012) studie än vad tidigare studier visat. Men på grund av att inte förlora i status var det inget de kunde upprätthålla i klassrummet inför sina studiekamrater. Eleverna på yrkesprogrammet erbjöds mindre utmanande undervisning, vilket även Andersson Varga (2014) visar i sin studie. Innehållet på fordonsprogrammet tenderar att bli förenklat, personligt och kontextberoende mot att på samhällsvetenskapliga programmet vara mer avancerat, generellt och kontextoberoende (Rosvall, 2012).

### **Bilden av eleven som praktisk eller teoretisk i Gy11**

I den nya gymnasieskolan, Gy11, läggs mindre fokus på det samhälleliga ansvaret. Kunskap som färdigpaketerat, mindre frihet för lärarna genom högre styrning och mindre ansvar. Utredningen inför Gy11 saknar enligt Berglund och Lindberg (i Nylund, 2013) referenser till forskning kring yrkespedagogik och är istället uppbyggd kring en föråldrad syn på yrkeskunskap med en skarp gräns mellan teori och praktik. Utredningen poängterar dock vikten av att alla elever skall kunna läsa in en examen som ger behörighet att söka till högskolan (Prop. 2008:09/199). Tidigare reformer av skolan har präglats av aktivt medborgarskap, kritiskt tänkande och tillgång till högre utbildning. I Gy11 är detta nästintill frånvarande för att istället framhålla elevernas anställningsbarhet (Nylund 2013).

Det finns begränsat med forskning kring de yrkesorienterade utbildningarna vilket till viss del inneburit att dess innehåll behandlats som något som står i nära relation till arbete och arbetsmarknad på ett okomplicerat sätt (Nylund, 2013). Vidare för Nylund (2013) resonemanget att detta kan vara en anledning till att yrkesutbildningen omgärdas av myter som till exempel att dess elever inte skulle vara intresserade av "teoretiska" kunskaper och att den typen av kunskap skulle ha en negativ inverkan på genomströmningen av studenter. Vad gäller organiseringen av innehållet i gymnasieskolan menar Nylund (2013) att en kritisk skolning framförallt borde tillhandahållas för de elever som i framtiden kommer att verka i samhället på de mest underordnade och utsatta positionerna. Något som dock tydligt skrivs fram i reformen är upprätthållandet av de sociala positionerna genom relationen mellan praktisk och teoretisk kunskap.

Just föreställningarna om att yrkeselever skulle vara mer praktiskt orienterade och ointresserade av teori beskriver Nylund (2013) i sin avhandling. Utifrån den föreställningen skulle fler elever ta examen från ett yrkesprogram om man minskade de teoretiska inslagen och ökade de praktiska vilket också var ett utav målen med Gy11: "För att Sverige ska kunna hävda sig som kunskaps- och industrination måste fler ungdomar slutföra en gymnasieutbildning med godkända resultat." (Prop. 2008/09:199, s. 36) Det upprätthålls nu med den nya läroplanen. Samtidigt har antal sökande till yrkesprogrammen minskat kraftigt sedan 2011 och när den första kullen elever tog examen i juni 2014 var det en lägre andel som fick en yrkesexamen jämfört med hur många som fick ett slutbetyg i den gamla gymnasieskolan; 66 % i Gy11 jämfört med 74 % i Gy 2000 (Skolverket, 2014a & 2014b). Skolverkets (2014c) senaste statistik visar också att 41 % av de som tagit yrkesexamen har valt att läsa till grundläggande behörighet att söka till högskolan, och på barn- och fritidsprogrammet är det 66 %. I jämförelse så var det 20 % av eleverna i Gy 2000 som valde att fortsätta med högre studier (Carlbaum, 2012) efter examen på barn- och fritidsprogrammet. Något som ansågs vara ett problem som låg i programmets otydliga riktning. Trots färre sökande och en mycket tydlig yrkesinriktning väljer alltså över hälften av eleverna att läsa till en grundläggande högskolebehörighet. Inget skolinnehåll upplevs automatiskt som ointressant av eleverna hävdar Nylund (2013) och hänvisar till pedagogisk forskning. I stället är det framförallt en didaktisk fråga som handlar om hur man gör ett specifikt innehåll intressant, som borde vara aktuell även vad gäller teoretiskt organiserade ämnen på yrkesprogram.

Gymnasieskolans senaste reform präglas av att eleverna ska tillförsäkra sig kunskap som till stora delar styrs av efterfrågan hävdar Nylund (2013). Detta beskriver han som ett utbildningshistoriskt brott eftersom tidigare reformer styrts av mer långsiktiga föreställningar av arbetsmarknadens framtida behov. Då arbetsmarknaden har större inflytande på utbildningen än elever, lärare, ämnen och kunskaper blir innehållet i utbildningen starkt kontextbundet. Detta leder till att eleverna på yrkesprogrammen till största del får ta del av en läroplan med kunskap organiserad i de kontextbundna horisontella diskurserna. Något som ytterligare förstärker den urskiljning av människor som ges möjlighet att studera vidare på högskolan är att principen om att motverka snedfördelningen vid rekrytering av personer till högre studier har försvunnit i samband med införandet av Gy11. Reformen som medverkat till detta är införandet av meritpoäng, avskaffandet av intagningskvoten 25:4 och nedskärningar i vuxenutbildningen<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Meritpoäng innebär att vissa kurser ger högre poäng och en fördel när eleverna söker vidare till högskolan. Den intagningskvot som omnämns var för de sökande till högskolan som var fyllda 25 år med minst fyra års arbetslivserfarenhet utan högskolebehörighet.



## **Teoretisk anknytning**

Vi har valt att utgå från den teoretiska förståelse och begreppsvärld som Bernstein skapat genom sin så kallade pedagogiska apparat. Hans perspektiv utgår ifrån att skolan är en del av något större och därför behöver skolan och vad som händer där kopplas till de samhälleliga strukturer som vårt land och världen utanför i dag styrs utav (Bernstein & Lundgren, 1983). Vi har utgått ifrån Bernstein utifrån hur Rosvall (2012), Nylund (2013) och Andersson Varga (2014) valt att tolka honom. Detta på grund av att deras förståelse för den pedagogiska apparaten och dess begrepp är utvecklade för att belysa liknande frågor som de som ställs i denna studie. De har på ett tydligt sätt beskrivit Bernsteins komplexa teoretiska apparat. Som ett komplement till den pedagogiska apparaten använder vi oss av Bourdieus begrepp kulturellt kapital. Detta för att skapa en större förståelse för hur individen, den enskilde eleven, i sin litenhet är en del av ett större sammanhang där skolan fungerar som en institution där samhälleliga strukturer reproduceras. Med hjälp av Bernstein och Bourdieus teorier har vi analyserat de intervjuer som studien bygger på.

## **Organisation av praktiken utifrån Bernstein**

En övergripande och konstant del i Basil Bernsteins (1924-2000) teoretiska projekt var att försöka förklara den relation som han menade fanns mellan familj, skola och social klass. Han ville klargöra varför personer från olika socioekonomiska bakgrunder får med sig så olika erfarenheter i mötet med skolan. Han önskade skapa en länk mellan mikro- och makrofenomen (Nylund, 2013). Den pedagogiska apparaten är det begrepp som Bernstein myntat för att försöka förklara och förstå hur skolan befinner sig i ett större sammanhang. Ett sammanhang där makt, kunskap och medvetande samspekar (Andersson Varga, 2014).

## **Vertikala och horisontella diskurser**

De olika pedagogiska processer som uppstår, blir mer lättförståeliga om man också förstår vad som format pedagogiken i ett specifikt samhälle menar Bernstein och Lundgren (1983). Bernstein hävdar att skolan ingår i ett hjul av samhällsreproduktion, där olika former av kunskap på ett omedvetet plan fördelas mellan olika samhällsklasser (Andersson Varga, 2014). Dessa olika former av kunskap benämner Bernstein som ordnade i vertikala- och horisontella diskurser. Dessa begrepp har han sedan kopplat till de begrepp som Durkheim (1858-1917) använt för att förklara hur alla samhällen präglas av två olika typer av kunskaper; den estoteriska och den vardagliga (Bernstein, 1996 i Andersson Varga, 2014). Den estoteriska kunskapen präglas av att vara abstrakt, begreppslig och teoretisk och den vardagliga kunskapen som starkt kontextbunden. Estoterisk kunskap ger individen möjlighet att se sammanhang och konsekvenser som inte "är omedelbart kopplade till varandra" (Andersson Varga, 2014, s. 50). Den estoteriska kunskapen organiseras i stället enligt Bernstein i den vertikala diskursen som innebär att eleverna lär sig att se möjligheter och konsekvenser av olika företeelser oavsett kontext. De lär också känna de tankebanor där konsekvenstänkandet får stort utrymme. Just konsekvenstänkandet och förmågan att analysera är i dag kunskaper som återfinns och skrivs fram i de kursplaner som gäller för de högskoleförberedande gymnasieprogrammen i Sverige (ibid.). Genom den här organiseringen där kunskaperna inte knyts till en viss praktik fostrar eleverna till att bli mer engagerade som demokratiska medborgare. De som ser, och är medvetna om, sina egna möjligheter till att påverka eftersom de vet vilket utrymme, och vilka möjligheter, de har att handla utifrån (Lindvall & Rothstein, 2010).

Den vardagliga kunskapen är i stället starkt kontextbunden och organiserad i det Bernstein benämner som horisontell diskurs (Andersson Varga, 2014). Bernstein förklarar att i den horisontella diskursen så hänger inte kunskaperna ihop på samma sätt som i den vertikala där

orsak och sammanhang kan skapa en större helhet. Här är i stället kunskaperna så hårt knutna till en viss praktik att det för eleverna blir svårt att sätta in den i andra sammanhang, trots att det skulle vara möjligt. Som vi tidigare nämnt så tar Rosvall (2012) upp att yrkesprogrammen på gymnasiet är organiserade i horisontella diskurser. Detta kan innebära att individen inte ges möjlighet att i samma utsträckning lära sig att se sig själv som en samhällelig medborgare med möjlighet att påverka sin position och sitt liv (Andersson Varga, 2014). Nylund och Rosvall (2011) förklarar att om kunskaper organiseras genom en viss praktik så relateras de till olika vertikala meningssystem. Då föreligger en integrering av meningar. Om kunskaper istället endast eller i huvudsak organiseras utefter principen om att utföra en specifik syssla, sker en integrering av kunskaper inom en specifik kontext, det vill säga kunskaper organiseras i en horisontell diskurs.

### **Klassifikation och inramning**

Klassifikation (Bernstein, 2000 i Rosvall, 2012) är ytterligare ett begrepp som Bernstein använder sig av för att förklara den pedagogiska apparaten. Klassifikation möjliggör en ökad förståelse för de angränsningar som finns mellan olika kontexter eller kategorier. Genom klassifikation kan man studera vad som skiljer en kategori från en annan. Själva kategorins innehåll, till exempel ett ämne, blir i sig inte intressant, utan istället är det vad som skiljer ämnena åt som står i fokus (Rosvall, 2012). Genom att undersöka skillnaderna går det också att uppfatta hierarkier och maktbalanser (Andersson Varga, 2014). Bernstein skiljer mellan stark och svag klassifikation där den starka klassifikationen kännetecknas av isolering (ibid.) och den svaga klassifikationen kännetecknas av motsatsen. Ett exempel på svag klassifikation är ämnesövergripande temaarbete i skolan (Rosvall, 2012). Med hjälp av klassifikation kan också så kallade interna och externa relationer studeras (Bernstein, 2000 i Rosvall, 2012). De interna relationerna är de som finns inom skolan och de externa är de som står utanför. Arbetsgivare är ett exempel på en extern relation (Rosvall, 2012). Rosvall (2012) påpekar också att den tidigare läroplanen Lpf 94 var betydligt mer autonom gentemot externa relationer än vad Gy 2011 är, där arbetsgivare i dag är med och påverkar de kompetenser som lokalt skall få utrymme inom yrkesprogrammen. Bernstein skulle med sina begrepp ha förklarat det som att Lgy 11 är svagare i sin klassifikation gentemot mottagare som arbetsgivare, än vad Lpf 94 var (ibid.).

Bernstein använder också begreppet inramning i relation till klassifikation (Bernstein, 1977 i Andersson Varga, 2014). Andersson Varga (2014) förklarar att inramningen bestämmer den struktur som finns inom en viss klassifikation. Hon utvecklar detta genom att beskriva hur inramningen till exempel styrs av vilket stoff läraren väljer ut till eleverna eller om eleverna har möjlighet att påverka stoffet. Om det finns både en stark klassifikation och en stark inramning är sannolikheten stor att förhållandet mellan elev och lärare blir hierarkisk (ibid.). Undervisning som klassificeras som att den styrs av en stark inramning innebär en lärare som har kontroll, det vill säga en lärare som styr innehåll och undervisningsformer. Det motsatta, svag inramning, råder när läraren i större utsträckning låter eleverna vara med och påverka undervisningen (Rosvall, 2012).

Sammanfattningsvis kan klassifikation förklaras som en reglering av kunskapens Vad? medan inramning står för kunskapens Hur? (Andersson Varga, 2014). Med andra ord; vad man ska lära i en kurs eller i ett ämne (klassifikation) och hur det ska läras ut (inramning).

Bernstein menar att hans teori inte bör ses som deterministisk, där reproduktionen inte går att förändra, utan att man genom teorin i stället har möjlighet att få syn på strukturer och därmed kunna motarbeta dem. Detta möjliggör i sin tur en förändring av kunskapsfördelningen mellan samhällsklasserna (Andersson Varga, 2014).

## Bourdieu's kulturella kapital

Begreppet kulturellt kapital myntades av Pierre Bourdieu (1930-2002). Han menade att varje individ innehar olika former av kapital, som till exempel kulturellt, ekonomiskt och socialt. Det ekonomiska kapitalet handlar om vilka ekonomiska tillgångar en person har, och det sociala om vänner och kontakter (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004). Till det kulturella kapitalet räknas också sådant som till exempel vilken litteratur du har läst och har tillgång till. Det finns också undergrupper av det kulturella kapitalet där utbildningskapitalet är ett av dessa och som dessutom förmedlas vidare till nästa generation. Bourdieu menar att barn till högutbildade föräldrar generellt sett söker sig till svårare utbildningar och har bättre förutsättningar att genomföra dem, men hävdar samtidigt att det inte är så enkelt som att sluta diskussionen där (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004). Bourdieu använde sig också av begreppet habitus vilket, förenklat, är en förklaringsmodell för hela det sammanhang en individ ingår i. Då studien enbart fokuserat på lärarnas tal om eleverna och inte undersökt elevernas bakgrund har begreppet inte varit relevant i studiens analys.

Bourdieu's förklaringsmodell går ut på att sätta bland annat utbildningskapitalet i ett bredare sammanhang där både kulturell- och ekonomisk reproduktion står i fokus. Bourdieu lyfter fram att det inte handlar om medvetna val från "samhällets ekonomiska maktelit" (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004) som ser till att mönstren återupprepas. I stället menar han att det hela sker omedvetet och att det accepteras som ett osynligt allmänt fenomen (ibid.). Detta bekräftas i forskning (se Korp, 2006; Rosvall, 2011; Andersson Varga, 2014) som visar de strukturella skillnader som finns beroende på vilket program en elev går. Där högskoleförberedande utbildningar ställer högre- och andra krav på eleverna i gymnasiegemensamma ämnen, än på yrkesprogrammen.

Bourdieu ser hela utbildningssystemet som en del av det kulturella kapitalet där själva utbildningen reproducerar de av bakgrunden givna förutsättningarna (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004). Han är dock noga med att poängtera att själva skolsystemet ändå kan ses som relativt självständigt eftersom det befinner sig inom givna fält och förhåller sig till de rådande maktförhållandena (ibid.).

Centralt för vår studie är att analysera lärarnas tankar om elevernas förutsättningar utifrån Bourdieu's teori om kulturellt kapital samt Bernsteins teori om kunskap. Utifrån Bernsteins begrepp inramning och klassifikation samt kunskap organiserad i en vertikal- eller horisontell diskurs vill vi förstå hur lärare organiserar sin undervisning på BF respektive SA.

## Metod

Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer som metod och underrubrikerna förtydligar studiens utgångsläge. Inledningsvis behandlas och motiveras valet av kvalitativ intervjuer vilket följs av vilka urvalsprinciper som gällt, motiveringen av momentet presentation i kursen kommunikation, hur genomförandet tilldragit sig samt hur bearbetningen av intervjuerna gjorts. Därefter följer diskussioner av valda metoder samt om studiens tillförlitlighet.

## Kvalitativ intervju

Genom kvalitativa intervjuer ges möjligheten till att få reda på det okända ur det redan kända. Trost (2005) förklarar att syftet med den här intervjuformen är att "förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut" (Trost, 2005, s. 23). I den kvalitativa intervjun ser man på mötet mellan respondent och

intervjuare som en händelse där både hur frågorna ställs och var man befinner sig spelar roll för utgången (Trost, 2005). Även Svensson och Starrin (1996) har preciserat denna intervjuemetod som ett sätt att "identifiera icke kända eller otillfredsställande kända företeelser" (Svensson & Starrin, 1996, s. 53). De menar att man kan se intervjuerna som en vägledad konversation. En konversation som man som intervjuare måste vara medveten om handlar om då:et och inte om nu:et (Trost, 2005). Genom den kvalitativa intervjun finns det möjlighet som forskare att följa informantens berättelse oavsett formen på intervjuguiden (Trost, 2005). Begreppet intervjuguide syftar just till de frågor som ställs under intervjun, vilka inte heller behöver vara färdigformulerade (Trost, 2005; Svensson & Starrin, 1996). Frågorna ska i första hand vara vägledande. Det kan vara så att informanten berättar så detaljerat kring en fråga att vissa av frågorna i guiden kan uteslutas. Vidare kan det också vara så att man kan behöva ställa följdfrågor de gånger informanten inte svarar så utförligt eller tydligt som intervjuaren önskar.

Kvalitativa studier utgörs "av hög grad av strukturering och låg grad av standardisering" (Trost, 2005, s. 51). Detta innebär att det före intervjuerna utförs finns ett väl grundat arbete kring hur strukturen av studien ska se ut; vad man egentligen är intresserad av att lyssna efter. Den låga graden av standardiseringen handlar om den halvstrukturerade intervjuform som intervjuemetoden innebär. Hög grad av strukturering kännetecknas av att exakt samma frågor ställs till samtliga i precis samma ordning, till exempel som i en enkätundersökning. Halvstrukturerade intervjuer innebär att informanterna ges ett större spelrum genom att frågorna inte behöver ställas i samma ordning. Detta ökar möjligheten för nytt material att komma upp (Stukat, 2005). En halvstrukturerad intervju innebär att man har en utformad intervjuguide med huvudfrågor som ställs till alla som intervjuas och att man som forskare sedan kan följa upp svaren på ett individualiserat sätt (ibid.). Svensson och Starrin (1996) kallar det för att informanten först får göra *The grand tour*, där denna har möjlighet att berätta om något ur ett större perspektiv. För att sedan snäva av frågan till *The mini tour* där informanten har möjlighet att lämna en mer detaljerad beskrivning. Trost (2005) beskriver att han ser på kvalitativa intervjuer utifrån ett så kallat symboliskt interaktionistiskt synsätt, vilket innebär att man lyssnar efter att få svar på frågan *hur* snarare än *varför*. Alltså att fokus är att försöka förstå och att det inte alltid är självklarheterna som man lyssnar efter och söker.

Under själva intervjuerna påpekar Trost (2005) att det är viktigt att vara medveten om att jag som intervjuare hela tiden ska styra samtalet dit jag önskar. Dock bör inte frågorna vara allt för direkta eftersom intervjuaren då kan styra innehållet allt för mycket. Svensson och Starrin (1996) påpekar också att det är viktigt att intervjuaren är medveten om att denne alltid är medskapare av den diskurs som intervjun är en del av. I vårt fall fanns det alltid någon form av relation mellan intervjuarna och respondenten vilket skulle kunna vara problematiskt. Dock påpekar Seidman (1991 i Svensson & Starrin, 1996) att det går att upprätthålla en korrekt distans även om respondent och intervjuare känner varandra.

Förutom den kvalitativa intervjun har vi även utgått i från de sju stadier som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver för hur en kvalitativ intervju bör vara uppbyggd. Det första stadiet är tematisering som innebär att man formulerar undersökningens syfte och besvarar frågorna varför och vad innan man bestämmer hur undersökningen ska genomföras. Därefter kommer planeringen då upplägget för undersökningen planeras utifrån de sju stadierna och vilken kunskap som eftersträvas. Det tredje stadiet är genomförandet av intervjuerna utifrån en intervjuguide och med ett reflekterande förhållningssätt till den kunskap som framträder för att sedan, i det fjärde stadiet, göra en utskrift av materialet. Efter utskriften, som i vårt fall innebar en överföring från talspråk till skriftspråk, genomfördes analysen utifrån

undersökningens syfte med vald metod. Det sjätte stadiet är verifiering som innebär att man fastställer resultatens reliabilitet, generaliserbarhet och om studien undersökt det som åsyftades. I det sjunde stadiet, rapportering, ska undersökningens resultat redovisas tillsammans med de använda metoderna och reflektioner kring de etiska aspekterna av undersökningen. Efter detta sista stadium finns det en färdig produkt vilket möjliggör för andra att kunna ta del av undersökningen och de resultat som framkommit.

En del av analysarbetet av intervjuerna har varit att försöka lyssna med vad Svensson och Starrin (1996) kallar för Det tredje örat. Alltså vad jag som intervjuare uppfattar först i efterhand (Svensson & Starrin, 1996). Seidman (1991 i Svensson & Starrin, 1996) vill fördjupa det hela genom att intervjuaren också ska lyssna efter han kallar för Den inre rösten, vilket innebär att lyssna efter det som inte är klart uttalat.

### **Urval av informanter**

Informanterna valdes ut efter kriterierna att de är behöriga lärare som undervisar i kursen kommunikation. De tillfrågade är lärare som vi träffat under vår studietid, antingen på universitetet eller på våra VFU-skolor. Urvalet gjordes på grunderna att tidsramen för studien är relativt kort och vår bedömning att lärare har större benägenhet att svara någon de känner, (särskilt sett till mångas arbetsbelastning). Förfrågan om deltagande i studien skickades via e-post, sms och direktmeddelande på Facebook till totalt fjorton lärare. Alla tillfrågade svarade på vår förfrågan, men åtta lärare kunde inte delta på grund av att: de inte hade undervisat i kursen (3), sjukskrivning (1), tidsbrist (3) eller att de genomförde vidareutbildning (1) vilket i slutändan innebar att sex intervjuer genomfördes.

### **Valet av momentet presentation i kursen kommunikation**

Vad är det som gör att en presentation är intressant att ha som fokusområde för denna studie? Vårt första utgångsläge var att det gällde att hitta ett ämne som vi båda kommer att undervisa i; pedagogik. Efter det ville vi hitta en kurs som gavs på olika program för att kunna göra de strukturella jämförelser vi anat och blivit intresserade av; kursen kommunikation. När det kom till att välja ut ett visst moment så föll det sig naturligt att välja just presentationen eftersom det momentet i kunskapskraven tar upp nästan hälften av utrymmet. Det är också ett muntligt moment som är omgärdat av både för- och efterarbete som bygger på både analytisk och resonerande förmåga. Dessa krav har tillkommit sedan kursen fördubblades i storlek, sett till antal poäng, i den senaste reformen. Förmågan att presentera ett innehåll kan förstås som en mer generell kompetens vilken är viktig för den demokratiska medborgaren. Momentet i sig skiljer sig också från den gängse normen i dagens skola där bedömning utgår ifrån skriftliga uppgifter. Presentationsmomentet blir också intressant att välja när man tittar på hur examensmålen för de olika programmen är framskrivna kring just begreppet kommunikation. Där SA:s examensmål lyfter fram att det är viktigt att kunna kommunicera om sin kunskap, står det i examensmålen för BF på att målet är att de ska bli duktiga kommunikatörer som ska kunna möta människor både på individ- och gruppnivå.

### **Genomförande**

Innan intervjuerna genomfördes arbetade vi fram en tydlig struktur utifrån vad det var vi ville undersöka. Strukturen bestod av att hitta en hållbar teoretisk bakgrund sammankopplad med ett historiskt perspektiv på kursen, bedömning och gymnasieskolans förändring.

Intervjuguiden (se bilaga 1) formulerades sedan utifrån en formell del och en del med fokus på själva bedömningspraktiken. Delvis på grund av att bedömningspraktiken i dag är så pass tydligt framskriven, men också på grund av att man genom att tala om bedömning kan finna orsaker till organisering och inramning.



## De kvalitativa intervjuerna

Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser. En av dem hölls via videolänk (Skype) då det var svårt att hitta en tid att träffas. Informanterna fick ge sitt samtycke till att delta i studien (se bilaga 2). Alla intervjuer spelades in för att fokus skulle kunna hållas på samtalet och vad som sades, istället för att fokusera på att skriva ner informantens svar. Vi båda närvarade vid intervjun men med olika roller. Den av oss som inte hade någon relation till informanten genomförde intervjun och den andra satt bredvid för att studera samspel och notera eventuella störningsmoment eller annan påverkan på svaren. En medsittare innebar också en möjlighet att ställa följdfrågor som intervjuaren missat eller inte tänkt på. Att vara två forskare och en informant innebär ett övertag maktmässigt, men då vi varit kända för informanterna valde vi att fördelarna med att vara två var större än nackdelarna. Som tidigare nämnts så förespråkas det att intervjuguiden inte behöver bygga på icke färdiga frågor (Trost, 2005; Svensson & Starrin, 1996). Men då vi inte kände oss tillräckligt erfarna som intervjuare så valde vi ändå att skapa färdigformulerade frågor för att slippa fundera över själva formuleringarna under intervjuerna.

## Bearbetningen av data

När allt material transkriberats, och då inte ordagrant med till exempel harklingar, hummanden och stakningar, så började arbetet med att använda Det tredje örat (Svensson & Starrin, 1996) för att få syn på vad vi uppfattade först i efterhand. Vi lyssnade också med hjälp av Den inre rösten (Seidman, 1991 i Svensson & Starrin, 1996), för att få syn på det inte helt uttalade. Med hjälp av Det tredje örat och Den inre rösten lyssnade vi efter inramning och klassifikation, vilket i sin tur lett till resonemang kring de vertikala- och horisontella diskurserna.

## Metoddiskussion

Intervjuguiden utformades som en ram för samtalet eftersom fokus för studien är att undersöka ett för oss okänt fält; de olika lärarnas/informanternas förhållningssätt och tankar kring ämnet. Utifrån ramen har vi under intervjuerna ändrat ordning på frågorna, ställt följdfrågor och ibland strukit någon fråga eftersom den kanske redan besvarats eller inte ansetts kunna ge ytterligare information. En kvalitativ intervju kan vara både strukturerad och ostrukturerad (Trost, 2005). För studien valde vi ett ostrukturerat upplägg för att inte låta oss styras av vad vi tror är relevanta frågor utan istället vara så öppna och mottagliga som möjligt i varje enskild intervju.

Förutom de kvalitativa intervjuerna hade studien kunnat utföras genom en kvantitativ enkätundersökning. Det hade gett fler informanter men det djup som vi önskat komma åt i frågeställningarna ansågs inte vara möjligt med en sådan metod. Att genomföra observationer kring presentationsmomentet hade varit önskvärt som ett komplement men detta var inte praktiskt genomförbart. Detta både på grund av att studien utförts under begränsad tid, men också på grund av att det inte var möjligt att lyckas pricka in att samtliga lärare hade just det momentet i kursen precis vid intervjutillfället. Dessutom har studien inte huvudfokus kring vad som faktiskt pågår i klassrummet under en elevpresentation, utan vårt syfte har i stället varit att försöka belysa hur lärare talar om och organiserar sin undervisning på respektive program.

## Studiens tillförlitlighet och validitet

Studiens validitet skulle kunna ifrågasättas genom antalet informanter samt att inte samtliga undervisar eller har undervisat på båda programmen. Som vi tidigare nämnt har studien genomförts under en tid i lärarens kalenderår som är väldigt hektisk vilket påverkade antalet

medverkanden. Att hitta lärare som undervisar på båda programmen var inte heller tidsmässigt praktiskt genomförbart. De lärare som medverkat har bidragit till den bild av verkligheten som vi byggt vår studie kring. En bild som varit tydlig när man lyssnar efter hur lärarna talar om de olika riktningar som de olika programmen har och vilka konsekvenser det får för elevernas utbildning. För att öka validiteten hade det naturligtvis varit önskvärt med fler informanter och att ha kombinerat intervjuerna med klassrumsobservationer.

## Resultat

Nedanstående resultat presenteras inledningsvis genom en kort redogörelse för lärarna som deltagit i studien. Därefter redovisas resultatet sammanställt utifrån studiens frågeställningar.

### Presentation av informanterna

Anna har arbetat som lärare sedan mars 2014. Hennes arbetsplats har vi valt att kalla för A-skolan. Hon undervisar i kursen kommunikation på SA och i andra kurser inom pedagogikämnet på BF. Hon undervisar även i idrott och hälsa.

Bo har arbetat som lärare i tio år. Hans arbetsplats benämns nedan som BC-skolan. Bo undervisar i kommunikation i årskurs 1 på BF och även i andra pedagogikkurser på BF. Han har tidigare undervisat i kommunikation på SA fast på en annan skola. Han är även utbildad lärare i psykologi men undervisar inte i ämnet för tillfället.

Caesar har arbetat som lärare på gymnasiet i ett och halvt år och på lågstadiet i två år. Arbetar också på BC-skolan. Undervisar i kommunikation i årskurs 1 på BF och även i andra pedagogikkurser på BF. Undervisar också i samhällskunskap.

Doris har arbetat som lärare i tretton år. Hennes arbetsplats har vi valt att kalla för DF-skolan. Hon undervisar i kommunikation både på BF där den ges i årskurs 1 och på SA där den ges i årskurs 2. Undervisar också i svenska.

Erik har arbetat som lärare sedan augusti 2014. Hans arbetsplats har vi valt att kalla för E-skolan. Han undervisar i kommunikation på SA där den ges i årskurs 3. Undervisar också i samhällskunskap.

Fredrik har arbetat som lärare sedan 2007. Han arbetar också på DF-skolan. Han undervisar i kommunikation på SA i årskurs 2 och har tidigare också undervisat i kursen på BF. Undervisar också i samhällskunskap.

### Gemensamt resultat bland samtliga lärare

En gemensam skillnad som gäller för samtliga skolor vi varit på, är att kursen alltid ligger ett år tidigare på BF än på SA. På BF ges kursen i årskurs 1 på alla utom en skola där den ges under andra året och på SA ges kursen i åk 2 eller 3. Gemensamma uppfattningar om kursen är också talet om varför istället för hur, att kursen ses som praktisk, det centrala innehållets roll, tyngdpunkten på de skriftliga utvärderingarna, samt elevernas trygghet.

Lärarna har relativt svårt att tydligt precisera *hur* de bedömer de muntliga presentationerna. Det är betydligt enklare att berätta om *varför*; som ofta kopplades till kunskapskraven. Flera av lärarna fick göra om den preciserande berättelsen; the mini tour som Svensson och Starrin (1996) beskriver. Detta eftersom de hellre valde att berätta om utvärderingen efteråt eller

varför de valt ett specifikt innehåll än presentationsmomentet. Flera av lärarna poängterade att de ser kursen som praktisk med tyngdpunkt på muntliga moment.

Merparten av lärarna berättar att eleverna har någon form av mall, stolpar eller modell att arbeta utifrån när de gör sina presentationer. På både SA och BF talar lärarna om att det muntliga momentet ter sig som något ångestframkallande för vissa elever. Dock är momentet i form av en presentation ett kunskapskrav och inget som eleverna kan undvika. I kunskapskraven står det inte preciserat hur många åhörare eleverna behöver göra sitt framträdande för och flera av lärarna är ödmjuka inför att hitta alternativa lösningar till att behöva genomföra presentationen inför hela klassen.

Lärarna verkar arbeta metodiskt och medvetet med att eleverna ska känna sig trygga genom att ge dem flera möjligheter att genomföra flera olika presentationer under kursens gång. När vi efterfrågar hur de arbetar muntligt är det ändå entydigt så att lärarna delar åsikten att det framförallt är en praktisk kurs. Däremot har de svårare att ge förslag på hur de rent konkret arbetar muntligt. De lärare som ändå beskriver hur de bedömer elevernas kommunikation och interaktion nämner saker som kroppsspråk, hur trygga de verkar inför sin publik, om de kan knyta an och ge exempel samt om de kan bemöta publikens frågor.

I bedömningen av presentationsmomentet berättar lärarna att elevernas skriftliga utvärderingar får avgörande betydelse. De muntliga utvärderingar som görs står i stället klasskamrater för i form av kamratbedömningar. Alla elever på alla skolor ges möjlighet att göra flera presentationer, både i grupp och enskilt. Alla lärare har också valt att koppla andra delar av det centrala innehållet till presentationerna. Framförallt så kopplas det centrala innehållet som säger att eleverna ska använda sig av informationsteknik som redskap för kommunikation och information.

### **Hur lärarna organiserar sin undervisning**

Nedan har vi analyserat hur lärarna resonerar om kunskap, hur kursen blir belyst och framhålls, vilka frågor som ges utrymme och hur frågorna korrelerar med både andra ämnen och med omgivningen i form av högskola och arbetsmarknad. Vidare lyfts lärarens auktoritet och vilka möjligheter eleverna har att påverka samt elevernas villkor och möjligheter att ta till sig undervisningen. Resultatet är uppdelat i underrubriker där varje fråga först analyseras utifrån respektive program för att avslutas av en sammanfattande och jämförande kommentar.

### **Inramning och klassifikation på samhällsvetenskapsprogrammet**

I det här avsnittet har vi analyserat hur SA-lärarna resonerar kring hur kursen förhåller sig till andra ämnen och kurser samt i hur pass stor utsträckning eleverna har möjlighet till inflytande över innehållet.

### **Interna relationer**

Av samtalen med lärarna framkommer att kursen kommunikation är den enda inom ämnet pedagogik som ges på SA. Kursen har därmed en stark klassifikation då den inte lika tydligt interagerar med de andra kurserna inom programmet. Enligt lärarna finns en hel del av de vetenskapliga riktningarna som pedagogikämnet grundar sig på representerat inom SA, till exempel inom sociologi och psykologi. Det är dock inte säkert att läraren som undervisar i pedagogik är behörig även inom de ämnena, vilket minskar möjligheten till samspel. Att låta kurser samspela med varandra genom att arbeta ämnesöverskridande framhålls av Anna och Fredrik som lättare om man har kollegor som också är intresserad av det arbetssättet. Anna berättar att en del lärare som arbetat länge på hennes arbetsplats kör på som de alltid gjort och att det av det skälet kan bli svårt att få till ett samarbete. Fredrik berättar om att de på F-skolan



till viss del arbetar ämnesintegrerat med kurserna kommunikation och sociologi genom att elevernas presentation skall handla om något från just kursen sociologi.

### *Externa relationer*

På SA knyts presentationerna i låg grad till en framtida yrkesroll. När lärarna talar om momentet är relationen till arbetsmarknaden svag. Men Anna på A-skolan poängterar att hennes elever behöver ha med sig vissa kunskaper för att de skall använda sig av dem på sin arbetsplats för att de "är pedagoger där". Hon talar framförallt om att de kommer att inneha en chefsposition där de ska "hantera en grupp, leda en grupp". När Anna talar om hur hon lägger upp sin undervisning på SA, relaterar hon till sina erfarenheter av att undervisa på BF. Hon menar att skillnaden hade varit att hon på BF hade kopplat kursen tydligare till verksamheter så som skola och fritidshem. På så sätt hade hon låtit inramningen styras av synen på elevernas framtida arbetsliv. På SA föreställer man sig i stället eleverna som framtida ledare i mer opreciserade sammanhang och refererandet till arbetslivet sker därför snarare i abstrakt form.

Anna pratar också om att hon önskar förbereda sina elever för kommande studier på högskolan och därför använder sig av litteratur som är avsedd för den samma. Genom att utmana elevernas litterära och språkliga förmåga i form av en icke avsedd litteratur arbetar Anna för att stärka en i dagsläget extern relation, till universitet och högskola.

### *Presentation av innehåll i kursen – centrala innehållet styr*

Lärarna på SA talar alla om att eleverna får flera tillfällen att genomföra presentationer. Eleverna gör ofta presentationer i grupp till att börja med, för att vid kursens slut förväntas göra egna. Lärarna berättar vidare att ofta utgår presentationsmomentet från något av de centrala innehållen i kursen. Inramningen på presentationsmomentet bygger alltså på kursens stoff, något som lärarna talar om som styrt av dem. Hur eleverna sedan väljer att presentera utifrån valt centralt innehåll är upp till dem. Annars är ämnesvalet vid presentationerna något som lärarna arbetar lite olika med. Anna berättar att målet är att alla elever ska vara så trygga i gruppen att de ska kunna hålla en enskild presentation i slutet av kursen. Hon förklarar att hon då tänker att de själva ska få välja något ämne som de kan mycket om eller brinner för, eftersom hon tror att det är lättare att göra en bra presentation då. Hon berättar:

[...] då tog jag ett centralt innehåll och då är det, det bestämda syftet [...]. Men sen har jag även tänkt att det dödar lite och blir lite instängt. Jag skulle vilja ha in den här retorikdelen också att de får välja något att prata om själva, ett ämne som du brinner för "Lägg upp en presentation". Men det tänker jag nog i slutet av kursen. Då förväntar jag mig att de ska kunna hålla det [...].

Doris har en liknande utgångspunkt när hon talar om den sista presentationen som eleverna gör enskilt från ett, av henne, valt centralt innehåll. Utifrån det centrala innehållet får de själva välja vad de vill prata om:

Då brukar jag koppla det till det centrala innehållet och att de ska prata om hur det har påverkat en till exempel. Och då blir det alltifrån hur Facebook har förändrat deras liv och ja, lite olika saker.

I stora drag framkommer att presentationsmomentet är starkt inramat då det är det centrala innehållet som styr även innehållet på presentationerna. En svagare inramning verkar de individuella presentationerna få som sker mot slutet av kursen. Där läggs det större vikt vid att innehållet känns bekvämt för eleven genom att utgångspunkten är ett ämne som eleven själv behärskar och brinner för. Doris elever får också välja friare, men inom en given ram.

### **Inramning och klassifikation på barn- och fritidsprogrammet**

Även på BF knyts flera av presentationerna till det centrala innehållet i kursen och eleverna ges också möjlighet att genomföra flera presentationer. Flera lärare framhåller vikten av att arbeta med gruppdynamiken för att det ska vara ett trevligt klimat i gruppen. De påtalar att kopplingen till arbetsmarknaden är stark vilket får stor inverkan på momentet. Själva kursen har också starkare koppling till andra kurser på programmet då den är en av flera inom samma ämne.

### **Interna relationer**

Genom att lärarna på BC-skolan arbetar både med ämnes- och kursövergripande samarbeten har kursen kommunikation en svag klassifikation. Anledningen till detta är att eleverna på barn- och fritidsprogrammet läser flera kurser inom ämnet pedagogik och att kurserna inom ämnet är lätta att koppla ihop. Bo förklarar till exempel att han integrerar sina kurser hälsopedagogik och kommunikation för att ge eleverna fler möjligheter att nå kunskapskraven. Caesar, som arbetar på samma skola, berättar i stället om hur fyra lärare med olika ämnen arbetar ämnesövergripande eftersom det är ett önskemål uppifrån. Det är ett arbete som han upplever skapar en tydligare helhet för eleverna som deltar. Bos syfte med ämnesintegreringen skiljer sig från hur Caesar arbetar, även om Caesar också berättar om sitt intresse och sin önskan att integrera sina kurser. Caesar poängterar dock vikten av tydlighet från läraren om att det är olika kurser som genomförs och bedöms så att eleverna förstår att de kanske inte uppfyller samma kunskapskrav i alla kurser med sina uppgifter. Han förklarar också att det krävs en hel del planering och vilja hos de lärare som ska samarbeta för att det ska fungera.

### **Externa relationer**

Bo och Caesar betonar vikten av att kunna hålla en presentation för att kunna möta arbetsgivarnas önskemål om framtida anställdas kompetens. På den förra skolan som Caesar arbetade på presenterades momentet i samband med att eleverna skulle göra sin APL (arbetsplatsförlagt lärande). Genomförandet av presentationen skedde då på elevens APL-plats och tiden på skolan användes till förberedelser. Caesar berättar att på den skola han arbetar nu har de "inte riktigt kommit till det steget". Därför försöker han skapa en autentisk miljö inför presentationsmomentet för att eleverna ska få en tydlig koppling till yrket. Den kopplingen menar Caesar blev tydligare när presentationsmomentet genomfördes på APL-platsen istället för som nu, i skolan. Kopplingen till arbetslivet framstår som viktig och därför poängterar Caesar vikten av att synliggöra det för eleverna. Med en tydlig yrkesutgång och arbetslivets önskemål om framtida kompetenser förklarar Caesar att begreppet kommunikation faktiskt förändras:

Ledarskapsfrågor dyker ju upp helt naturligt i detta. Speciellt om vi nu kopplar det ännu mer till yrket som vi har förstått att Skolverket önskar. Då är det ju ännu mer ledarskapsbaserat som dyker in i kommunikationsbegreppet [...].

Caesar berättar vidare om vad som är med och styr hur eleverna bedöms och vad undervisningen förväntas innehålla utifrån arbetsgivarnas önskemål:

Så jobbar man efter Bornholmsmodellen<sup>2</sup> ute på en förskola så är det, det som efterfrågas att eleverna ska kunna [...] och där finns det ju inga då styrriktningar som jag fått till mig i alla fall. Utan det är inte så som jag fått svaret från Skolverket och det tyckte jag var väldigt intressant med tanke på

---

<sup>2</sup> Bornholmsmodellen är ett arbetssätt för barn i de yngre åldrarna som på ett systematiskt sätt arbetar med till exempel rim och ramsor. Detta för att stärka barns språkutveckling. Arbetssättet är väl känt och erkänt på både förskolor och skolor.

likvärdig skola eftersom det är det som de bedöms efter. Och när de bedöms ute på APL:erna på den här skolan [...] så är det inte så mycket efter kunskapskraven utan snarare efter examensmålen.

Det Caesar ger uttryck för att sakna är tydliga riktlinjer från Skolverket för att gymnasieskolan ska vara likvärdig i hela landet. Han kritiserar att eleverna bedöms efter lokala mål, anpassade efter arbetsmarknaden. Och anknytningen till arbetsmarknaden är redan stärkt på BF genom Gy11, även om Caesar önskar mer likvärdiga krav för att inte bara kunna vara anställningsbar lokalt. Men bland annat LO (oktober 2014) ger i sin rapport uttryck för att ytterligare stärka marknadens inflytande på yrkesprogrammen för att öka elevernas anställningsbarhet.

### **Utformningen av undervisningen**

Läraren Bo berättar att han jobbar mycket muntligt med eleverna. Han säger att han pratar väldigt mycket med dem; diskuterar, frågar, vänder och vrider och försöker kommunicera med eleverna på "deras sätt istället för på vårt vuxna sätt". Genom att kommunicera med eleverna utifrån deras erfarenheter och upplevelser kan Bo med relevanta frågor få eleverna att resonera kring kursens innehåll och på så vis nå kunskapskraven. Enligt Bo fungerar det bra då

[D]et är en allmändaglig diskussion och det är det de här eleverna är bäst på. Det funkar dåligt att säga 'läs sidan 18-26 till i morgon så ska vi föra ett samtal om det [...]'. Det existerar inte här på BF. Inte än i alla fall.

I Bos resonemang framkommer det att den inramning och det stoff han använder sig av i sin undervisning är svag på det sättet att han är ödmjuk inför elevernas möjligheter till att uppnå kunskapskraven. Han resonerar också utifrån den svagare inramningen när det kommer till själva innehållet i presentationerna genom att säga:

[V]ill de göra drama och vill de bildligt dokumentera sin presentation så är det helt okej för mig. Vi mäter samma sak. [...] Det är bara olika sätt. Jag skulle gärna vilja se att de är ännu mer kreativa och att de använder stan och naturen ännu mer än vad de gjorde. Att vi inte är så mycket i klassrummet.

Bo anpassar alltså sin undervisning efter eleverna för att de ska få ut mesta möjliga av hans undervisning. Undervisningen har en svag inramning då eleverna till stor del får vara med och påverka. Samtidigt försöker Bo utmana dem att redovisa på nya och kreativa sätt utifrån hans uppfattning att det är vad hans elever kan och tycker är roligt och intressant.

### **Kursens innehåll och former på samhällsvetenskapsprogrammet samt barn- och fritidsprogrammet**

Av studien framgår att kommunikationskursens inramning framstår som starkare eller svagare beroende på vilket program den ges på. På BF är kommunikation en av sju olika kurser som ges inom ämnet pedagogik. Mellan de sju olika kurserna är klassifikationen svag eftersom kurserna förhåller sig till samma ämnespunkter. För eleverna på SA så är kommunikation den enda kursen inom ämnet. Klassifikationen för kursen blir där i stället stark. Detta bekräftar bland annat Doris genom att säga:

Nu ska vi prata om gruppen och grupprocesser och sånt. Då är det ju så att samhällseleverna vet ju ingenting om vad det är som påverkar en individ, socialisation. De kan ju inte det. Så där får man kanske lägga lite mer tid på det, att prata om sådana saker än vad man behöver med BF-eleverna. Och BF-eleverna är också mer vana att diskutera sådana saker som liksom "vem är jag?", "hur funkar jag i gruppen?". Dom har ett annat diskussionsklimat tycker jag att jag upplever.

Det framstår alltså som att beroende på i vilken årskurs kursen ges, liksom inom vilket program, påverkas kursens inramning. Exempelvis menar lärarna att när kursen ges i årskurs 1, som på BF, är eleverna kanske inte alltid redo för dess innehåll. Då behöver kursen läggas upp på ett annat sätt och får på så vis en annan inramning. Ytterligare en faktor som påverkar undervisningen inom kursen är vilket program kursen ges på. Lärarna på BF talar om att det är viktigt med en tydlig koppling till yrket för att eleverna ska vara väl förberedda efter sin gymnasieexamen. De lärare som undervisar på SA talar istället om sina elevers framtid som ospecificerad men med någon typ av ledarroll. Kopplingen till arbetsmarknaden och en framtida arbetsplats är därmed starkare på BF än på SA, där undervisningen sker på en mer generell nivå.

På båda programmen finns det lärare som värnar om den svagare inramningen när det kommer till val av ämne som eleverna får lov att använda sig av vid de enskilda presentationerna. Här styrs alltså inte innehållet av gymnasieprogram utan det är snarare lärarens egen pedagogiska praktik som styr. När det kommer till de presentationer som utgår från annat centralt innehåll i kursen så blir inramningen starkare då eleverna visserligen förfogar över hur de vill göra sin presentation, men inte kring vad de ska presentera.

### **Horisontella- och vertikala diskurser på samhällsvetenskapsprogrammet**

Nedan presenteras lärarnas tal om organisationen av sin undervisning på samhällsvetenskapsprogrammet utifrån begreppen horisontell respektive vertikal diskurs.

#### ***Momentet presentation med fokus på innehåll och skriftlig förmåga***

Eftersom SA har en svag koppling till arbetslivet är presentationen inte bunden till en viss kontext. De förväntas inte kunna stå inför en grupp med barn som Caesar uttryckte som viktigt för eleverna på BF. Det finns inte heller något tydligt syfte i examensmålen på SA som presentationen kan kopplas till. Lärarna på SA framhåller att det är innehållet i elevernas presentationer, snarare än utförandet, som är det viktigaste. Till exempel poängterar Anna, Erik och Fredrik att det inte är kvaliteten på presentationen som är det centrala, utan de lägger framförallt fokus på elevens planering och utvärdering. De berättar om att det är elevens skriftliga planering med tydligt syfte och metod som bedöms. Fredrik säger:

[...] att i presentationen ska de ha det som de då ska presentera, de ska ha ett tänk kring varför de gör det de gör, varför de har valt den metod de har valt men sen behöver inte slutprodukten, det färdiga, bli helt perfekt.

Anna förklarar att hon ger eleverna stora möjligheter att själva utforma sin presentation. Hon menar att om hon styr alltför mycket och ger dem alla hjälpmedel kan momentet bli alltför värdeladdat och därmed svårare för eleverna att genomföra:

Jag jobbar inte alls mycket med det här innan; hur man står framför en publik, vad man ska tänka på, hur man lägger upp utan jag fokusera mer på det här att du ska ha en planering. Du ska göra en tydlig planering: innehåll, material, vem säger vad och syfte och metod.

Även Fredrik talar om vikten av att fokusera på själva arbetet kring presentationsmomentet:

[...] att det kanske inte behöver vara själva presentationen som är det som man ska fokusera på, utan det är faktiskt ”hur har arbetet gått under vägen?”. Har det ett klart syfte där de ska titta på ”det och vi ska undersöka de”, är det som man kanske bör och skall fokusera på.

Eleverna på SA skall framförallt utveckla kunskaper om kommunikation för att kommunicera om kommunikation till andra. Ett sorts metaperspektiv. Detta kan man anta att de tränas i

både i de skriftliga planeringar och i de utvärderingar som de genomför, men också i själva presentationsmomentet. Utifrån ett vertikalt diskursperspektiv kan man se att eleverna därmed får träning i att belysa sin presentation ur många infallsvinklar. Alla lärare berättar ändå att den fysiska presentationen är en liten del av momentet och att det är i utvärderingen eleverna kan uppnå de högre kunskapskraven. Doris framhåller att det viktigaste med momentet är att eleverna ska kunna utvärdera sin prestation. Att det är den som framförallt ligger till grund för bedömningen.

Eleverna förväntas göra en skriftlig utvärdering för samtliga lärare. Det framstår som att det är elevernas kunskaper att formulera sig skriftligt som väger högre då det enligt lärarna är det som lyfts fram som viktigt i kunskapskraven. Inom den vertikala diskursen framhålls den analytiska förmågan som en hörnsten vilket visar sig här genom den analytiska utvärderingens positionering i momentet. Erik beskriver att elevens utvärdering på E-nivå bör vara på minst en A4-sida och minst ett förslag till förbättring måste ingå. I hans arbetssätt ingår att filma eleverna när de genomför sin presentation för att de ska kunna ha filmen på sig själva som underlag vid sin utvärdering.

### **Horisontella- och vertikala diskurser på barn- och fritidsprogrammet**

Nedan presenteras lärarnas tal om organisationen av sin undervisning på barn- och fritidsprogrammet utifrån begreppen horisontell respektive vertikal diskurs.

#### ***Momentet presentation kopplat till specifika situationer***

På BC-skolan läser eleverna kursen kommunikation i årskurs 1 och genomför sin APL i årskurs 2 och 3. Enligt lärarna Bo och Caesar blir det därför svårt att koppla kursmoment till elevernas framtida yrkesroll. De menar att momentet presentation tappar autenticitet när det genomförs inom skolan istället för inför den grupp av människor som eleverna senare kommer att arbeta med. Bo lyfter också fram att han tror att fler elever skulle ha möjlighet att uppnå kunskapskravet E om kursen låg i någon senare årskurs. Han menar framförallt att det har att göra med elevernas olika bakgrund och att de inte är mogna för att undersöka och analysera sin egen kommunikation under sitt första år på gymnasiet.

När Caesar talar om autenticiteten i presentationen förklarar han att ingen kommunikation är fri från dess situation. Han menar att det är viktigt att eleverna är medvetna om att kommunikation är situationsbunden och att den alltid tolkas. Caesar förklarar att om eleverna hade haft APL i samband med kursen, så hade presentationen kunnat bli autentisk genom att de höll en samling. Utifrån de möjligheter han har nu planerar han att skapa en situation; en anställningsintervju eller presentation av ett visst ämne. Både Bo och Caesar uttrycker tydligt att de har en strävan efter att organisera undervisningen så att den gynnar eleverna i deras framtida yrkesarbete. Enligt Bo skulle det också underlätta för honom i bedömningen av eleverna. Vidare berättar Caesar att det finns en risk i att man som lärare bedömer eleverna utifrån den mall man som lärare, medvetet eller omedvetet, har över hur en viss yrkesperson skall vara. Att man därför bedömer person snarare än förmåga. Han efterfrågar också tydligare styrning från Skolverket vad gäller yrkeskraven. Idag formuleras yrkeskraven centralt på varje skola som tillsammans med arbetsgivarna i kommunen arbetar fram. Kunskapen på BF kopplas härmed till en horisontell diskurs då det handlar om att ge eleverna kunskap om och utifrån de önskemål deras tänkta framtida arbetsplats varit med och formulerat. Detta formuleras även i examensmålen där moment som presentation bör knytas till elevernas blivande yrke vilket tydliggörs genom lärarnas tal om momentet. Momentet blir på så vis starkt kontextbundet och kan placeras inom den horisontella diskursen.



Bo berättar att den muntliga delen i momentet ska vara lika tydlig som den skriftliga. Alla lärare på BF låter också eleverna genomföra skriftliga utvärderingar. Genom kunskapskraven finns det alltså krav på att eleverna utöver sina kontextbundna kunskaper som i det här fallet handlar om att praktiskt kunna leda en grupp, också bör ha kunskaper i att kunna sätta det kontextbundna i en vertikal diskurs. På BF får de mindre träning i ett analyserande förhållningssätt då de har mindre undervisning i de gymnasiegemensamma ämnena.

### **Förmedla ett innehåll kontra förmedla ett förhållningssätt**

Samtliga lärare som undervisar på BF framhåller att det är enkelt att hitta tydliga kopplingar att hänga upp presentationen på för eleverna på BF. Detta då det tydligt uttrycks i examensmålen varför eleverna behöver kunna göra muntliga framföranden. Momentet blir därmed knutet till den horisontella diskursen vilket gynnar eleverna om de utvecklas till starka individer på en individualiserad arbetsmarknad där konkurrensen är hård. Bo är tydlig med att han gör en åtskillnad mellan de olika programmen och de krav han ställer på eleverna när det handlar om hur presentationerna framförs. Han framhåller dock att han tycker att kursen är lika viktig på båda programmen, men med olika mål:

Jag kan nog säga att jag jobbar olika på de olika programmen, därför att när jag pratar kommunikation på BF så jobbar vi ju med serviceyrken här, vilket gör att jag hela tiden arbetar för att eleverna hela tiden måste se sig själva som positiva bärare. Vad de än gör så ska de upplevas positivt utåt. [...] Du ska bli PT [personlig tränare] och det låter sig inte göras om du ser sur ut. En sån diskussion kanske jag inte har på X-skolan [fd arbetsplats] utan där lägger jag mer fokus på innehållet. [...] Och då var själva innehållet i talen viktigare för mig än själva presentationen. Jag sa till eleverna att jag sätter inte betyg på själva framförandet utan jag sätter betyg på hur de har tolkat de här sakerna. [...] Här [på BC-skolan], oavsett vad de presenterar på BF så ska det alltid vara kopplat till serviceyrken eftersom vi jobbar med människor och då måste du ju positivt kunna bemöta människor. Så jag är mycket mer noggrann med hur de gör sin framställning här än vad själva innehållet är.

Doris anför också att det finns skillnader i hur hon lägger upp kursen kommunikation. Men inte på grund av att det är olika program utan att det är olika elever i hennes grupper. Det är elevgruppen som styr, snarare än programmet. Examensmålen utgår hon inte ifrån. Hon förklarar att eleverna på SA inte har ett lika väl utvecklat diskussionsklimat som elevgruppen på BF. De är även oerhört resultatnriktade, hon säger att ”de gärna vill göra sakerna så att de kan få ett betyg”. Hon berättar också att, om kravet på presentationen är att de ska interagera så gör de det. Inte för att de egentligen är intresserade av interaktionen med publiken vid sin presentation, utan för att det gynnar dem betygmässigt. Detta kan antas extra viktigt för dessa elever som går ett högskoleförberedande program och att de därmed är måna om att få med sig betyg som kan leda dem till önskad utbildning.

Sedan Gy11 skall presentationsmomentet innefatta en tydlig planering och en utvärdering. I utvärderingen ställs det krav på god analytisk förmåga vilket kan tänkas missgynna de elever som är allt för hårt knutna till den horisontella diskursen. I den tidigare kursplanen framhölls att kursen kommunikation skulle leda till att eleverna genom sitt tal skulle kunna inspirera andra och uttrycka sig i tal och skrift. Att kunna inspirera andra via sitt tal gynnar den som har en god förmåga att uttrycka sig muntligt. Därmed förefaller det som att den skriftliga förmågan har värderats som viktigare i den nya kursplanen då den muntliga förmågan knappt ges något utrymme. Detta går också att utläsa i lärarnas tal om momentet där de alla framhåller att planeringen och utvärderingen ska genomföras skriftligt. Det går att utläsa att trots att man vill ha med en presentation som kunskapskrav, där eleven förväntas kommunicera och interagera, så skall den omgärdas av analytisk förmåga. Detta är, som sagt, snarare kopplat till den vertikala diskursen. Eleverna på BF uppmuntras i högre grad utveckla sin muntliga kommunikativa förmåga, men måste sedan ändå genomföra en utvärdering

skriftligt. När det kommer till frågan om hur lärarna bedömer att eleverna interagerar och kommunicerar under presentationen ger de vissa exempel. Men då det muntliga är flyktigt och det skriftliga beständigt, så kan man tänka sig att det för läraren är så att det kanske ändå är den skriftliga delen som blir lättare att bedöma. Erik har ett arbetssätt som till viss del säkerställer det flyktiga då han filmar elevernas presentationer.

### Lärarnas beskrivningar av elevernas möjligheter och villkor

Nedan presenteras lärarnas tal om hur de uppfattar att elevernas bakgrund är med och påverkar deras prestationsförmåga i skolan.

### Lärarnas uppfattning om samhällsvetenskapsprogrammets elevers möjligheter och villkor

Alla lärare talar om utvärderingen som ska göras i samband med presentationen. Anna berättar att hon lät de elever som ville nå de högre kunskapskraven göra en egen utvärdering, vilket knappt hälften av klassens elever valde att göra. Hon säger att hon är tveksam till om man ska göra på det viset eller inte men att "det var ganska smidigt den här gången". Anna har presenterat fem olika kommunikationsteorier för eleverna och har gett dem inläsningsmaterial hämtat från kursböcker riktade till högskoleutbildningar. Eleverna har protesterat och menat att det har varit för svårt och för mycket text. Men Anna menar att då det är ett högskoleförberedande program är texterna en del av förberedelsen och skolningen för elevernas framtida studier på högskolan. Hon säger att "de ska tänka på detta sättet sen". Hon nämner också att hon tycker att det är svårt att veta vad hon kan förvänta sig av eleverna på gymnasiet. Samtidigt försvarar Anna sitt val av undervisningsmaterial genom att hänvisa till att större delen av SA-klassen behöver den utmaning en svårare text ger. Det som framkommer i lärarnas tal om eleverna är att de anser att SA-eleverna generellt sett innehar ett större kulturellt kapital. De anses också vara elever som ska läsa vidare på högskolan och behöver förberedas för det. Därmed uttrycks det som nödvändigt att ställa högre krav på dem när det kommer till att kunna ta till sig svårare texter.

Anna och Erik lyfter också fram hur dåliga och innehållsfattiga de anser att läroböckerna som finns på skolorna är. De är skrivna på ett sätt som inte utmanar elevernas förmåga att tänka i större perspektiv och problematisera olika fenomen. Vidare anser de att innehållet är så knapert att det inte motsvarar de krav kunskapskraven ställer på eleverna. Det kan tolkas som att möjligheten att utjämna elevernas olika kulturella kapital genom att erbjuda lättillgänglig kunskap, därmed är obefintlig. Anna förklarar:

Jag hade gärna sett texterna [från högskolans kurslitteratur] i ett lättare språk, det hade varit grymt. Men läser man de böcker som finns till förfogande på programmet så är det ju två: såhär kan man göra och såhär kan man inte göra, det är hela avsnittet. Och då känner jag att det blir skitlöst. Det blir ingen tyngd alls.

Trots Eriks kritik gentemot läroböckerna skulle han ändå vilja ha dem att utgå ifrån. På hans arbetsplats, E-skolan, finns inga läroböcker att tillgå. Därför tvingas han att skapa sitt eget material, vilket han påpekar är oerhört tidskrävande.

### Lärarnas uppfattning om barn- och fritidsprogrammets elevers möjligheter och villkor

Annas arbetssätt med eleverna på SA, där hon använder kurslitteratur från högskolan, tror hon inte hade fungerat lika bra på BF som inte är högskoleförberedande. Enligt henne är de flesta eleverna på BF inte heller intresserade av att läsa till så att de får högskolebehörighet. Anna talar om att det inte är i de valda kommunikationsteorierna som svårigheten ligger för BF-eleverna utan i språket i det material som hon använder. Att arbeta om dem skulle kräva stora arbetsinsatser från Anna.

Lärarna på BF vittnar om att de upplever att eleverna generellt sett har sämre förutsättningar med sig in när de börjar på gymnasiet. Bo resonerar på följande sätt:

Ska jag vara lika hård i vad kunskap är oavsett var jag undervisar någonstans är den ena frågan man får ställa sig. För en del elever på andra skolor har mycket lättare för sig och hade inte haft svårt att knäcka en kommunikationskurs i ettan medan mina elever här sliter [...] sitt hår. De får jobba mycket mer praktiskt för att uppnå målen. [...] Det är dåliga förutsättningar för att skaffa bra betyg om man inte har koden.

Den kod som Bo talar om kan tolkas som att det handlar om vilket kulturellt kapital som eleverna har med sig in jämfört med elever på andra program.

Bo anser också det vara problematiskt att kursen ligger redan under elevernas första år. Han berättar att om han hade fått välja så hade alla betyg satts i årskurs 3 för de elever som går ett yrkesprogram. Det är ju då de tar sin examen och får sitt yrkesbevis och därför borde det vara inte vara aktuellt att bedöma deras kunskap hela tre år tidigare. Bo menar också att om eleverna hade genomfört momentet presentation på sin APL-plats så hade han "kunnat mäta de här kraven lätt" och elevgruppen hade till stor del uppnått kunskapskravet E. Anna är inne på det samma, att BF-eleverna har ett lägre kulturellt kapital med sig in. Hon är lite mer radikal i sin uppfattning när hon säger: "För de har det inte naturligt hur man skriver så. Där märker man en skillnad. Och det har ju också med tanken, hur de tänker [att göra]". Men hon knyter ett resonemang kring litteratur till sin uppfattning där hon förklarar att:

För det är ju bara så att de [på BF] inte har jobbat med böcker på jättemånga år här. Medan teoretiska program så är böcker det första man har. Förväntas man att läsa i böcker så får man ju också ett annat språk än om man bara förväntas att prata om det och leva i det.

Anna hänvisar till hur lärarna på hennes skola valt att lägga upp undervisningen. Då hon själv har arbetat där i knappt ett år menar hon att det är svårt för henne som ny att gå in och kräva allt för stora förändringar av de andra lärarna. Samtidigt uttrycker hon en stark önskan om att finna lämplig litteratur att använda på både SA och BF. Något som hon menar kan spela roll för hur eleverna ser på sig själva och sitt lärande.

### **SA och BF i jämförelse vad gäller elevernas möjligheter och villkor**

De lärare som beskriver hur de bedömer elevernas kommunikation och interaktion nämner saker som kroppsspråk, hur trygga de verkar inför sin publik, om de kan knyta an och ge exempel och bemöta publikens frågor. Detta kan tolkas som att alla dessa faktorer påverkas av det kulturella kapital en elev har med sig från sin uppväxt och andra tidigare erfarenheter. Detta torde således gynna de elever som vuxit med dessa, för momentet, gynnsamma förhållanden. De andra eleverna borde ha fått träna dessa förmågor i grundskolan och därmed ha, om inte kommit ikapp, åtminstone fått en skjuts framåt. Däremot ställer momentet också krav på analytisk förmåga i den skriftliga delen där skolan förutsätter att ett visst språk används, ett språk som företrädesvis finns hos eleverna med ett större kulturellt kapital.

På alla skolor vi varit så ges kursen i en senare årskurs på SA än på BF. Lärarna på BF ger uttryck för att en del moment i kursen är för avancerade för eleverna. Samma problematik verkar inte finnas på SA. Uppfattningen om att det kulturella kapitalet som de både har med sig in till gymnasiet, men också ut efter avslutad utbildning, verkar påverkas av utifrån i vilken årskurs kursen ges. Att det för eleverna har påverkan på huruvida de har förmåga att prestera i kursen får Eriks berättelse illustrera. Han svarar här på frågan om han lagt upp



undervisningen annorlunda om kursen getts under elevernas första år i stället för under det andra:

De [SA] hade psykologi i årskurs ett, där de märkte att eleverna inte var på den nivån alltså rent kunskapsmässigt att första den nivån. Så de flyttade ju över kursen till årskurs 2 och 3. Men då tänker jag så här, hade jag använt kursen kommunikation i årskurs 1 då hade jag behövt bygga betydligt mer att våga. [...] Och då hade jag nästan behövt gå litegrann utanför kursen. Det är ju kursen, men just att träna på hur man tar in en teori [...].

Lärarnas uppfattningar om elevernas differentierade förutsättningar och således skillnader i kulturellt kapital märks genom lärarnas olika sätt att tala om elevernas möjligheter att ta del av undervisningen. Eleverna på respektive program förstås av lärarna som att de har olika förutsättningar oberoende av individuella förutsättningar. Då den nya kursplanen stärkt kraven på utökad förmåga av analys, har också muntliga moment som presentation blivit inlindat i en skriftlig kokong. Genom att resonera utifrån tanken att eleverna inte tros klara givna förutsättningar, utan i stället lägga undervisningen på ”deras nivå”, leder inte heller undervisningen i tillräckligt hög grad eleverna till att utvecklas. Dessa elever återfinns framförallt på BF. De ges också sämre förutsättningar att lyckas med kursen eftersom de går kursen tidigare än de som går på SA.

## Diskussion

I diskussionen som följer har vi valt att framförallt koppla till de frågeställningar som studien utgått från. Inledningsvis diskuteras relationen mellan marknad och gymnasieskola där fokus ligger på att skolan ständigt anpassas efter marknadens behov i större eller mindre utsträckning. Därefter följer en diskussion utifrån de villkor som formar elevernas utbildningar och gör dem antingen till goda kommunikatörer eller praktiska teoretiker. Efter det diskuteras elevernas potentiella framtid efter avslutad gymnasieutbildning och avslutningsvis är innehållet kopplat till de allmän- och ämnesdidaktiska perspektiv som studien gett.

## Relationen mellan marknad och gymnasieskola

Historiskt har det alltid funnits en relation mellan samhällets behov, den marknad som samhället är beroende av och skolan (Gymnasieskola 2011, 2011). Efter den senaste gymnasiereformen är det just relationen till marknaden; att vara förberedd inför ett yrke eller för fortsatta studier (ibid.) som har fått styra hur kursplaner och examensmål skrivits fram. Jan Björklund som var skolminister under de två senaste mandatperioderna (2006-2014) yttrade följande motivering till varför man valde att ta bort högskolebehörigheten på yrkesprogrammen ”Alla ungdomar vill inte bli akademiker; alla kan inte, alla har inte förmåga att bli det” (Sveriges Radio, 2014-09-29). Här förbiser Jan Björklund betydelsen av det kulturella kapitalet genom att förutsätta att vissa elever inte kan och att det skulle vara medfött (jfr användandet av intelligenstesten i början av 1900-talet).

Dagens gymnasieskola ska framförallt leda till att eleverna blir anställningsbara och därmed passa marknadens behov. De övriga målen som tidigare varit återkommande i läroplaner över tid; att eleverna ska få uppleva personlig utveckling och att eleverna ska fostras till aktiva samhällsmedborgare (Gymnasieskola 2011, 2011) får nu stå tillbaka. Detta kommer till uttryck på ett yrkesprogram som BF genom att utbildningen i stort är organiserad genom den horisontella diskursen där kunskaperna är starkt knutna till en given kontext (Rosvall, 2012; Andersson Varga, 2014). På det högskoleförberedande programmet SA visar det sig snarare som en vertikal diskurs där eleverna anses ha större möjligheter att klättra uppåt i

arbetshierarkin (ibid.). Intressant blir det att tänka kring att den vertikala diskurs SA-eleverna har med sig från gymnasiet sedan kommer att planas ut mot en mer horisontell när de väl vidareutbildar sig på högskolan. Dock finns grunden för ett analytiskt förhållningssätt kvar, vilket även Andersson Varga (2014) visar i sin avhandling.

I LO:s rapport *Leder yrkesutbildningarna till jobb i Sverige?* som utkom i oktober 2014 visar det sig att endast en av tre efter avslutad BF-utbildning har etablerat sig på arbetsmarknaden. Dessa siffror grundar sig på de elever som tog studenten före 2014. Det har gått för kort tid sedan den första kullen gick ut för att kunna fixera nyare siffror (minst 10 månader enligt LO:s rapport). LO (2014) föreslår att gymnasieskolan bör bli obligatorisk, att det bör återinföras högskolebehörighet samt att branschen bör få ytterligare inflytande över utbildningarna för att göra eleverna mer anställningsbara (LO, 2014). Caesar berättade under sin intervju att han önskade en mer likvärdig skola. Där inte yrkesprogrammets kontext blir så hårt styrd av näringslivets önskemål så att delar av utbildningen inte står sig i konkurrensen om en elev skulle flytta och byta arbetsgivare. Hans röst talar emot LO:s förslag om ökat inflytande, då han i sin konkreta verksamhet kan se hinder. Genom förslaget om högskolebehörighet på alla program kan det finnas möjligheter att åter ge eleverna förutsättningar till att bli mer aktiva som samhällsmedborgare.

Genom att undersöka momentet presentation har vi under studiens gång fått glänta på dörren till en värld där ideologiernas tankar om vad ”en god skola” innebär och får för konsekvenser för vår framtid. Som det ser ut i dag har alltså en elev efter examen från barn- och fritidsprogrammet sämre förutsättningar att utbilda sig till förskollärare eftersom utbildningen inte ger högskolebehörighet. Däremot kan en elev från samhällsvetenskapsprogrammet direkt kvalificera sig in dit. En barnskötare är alltså främst tänkt att fungera som arbetare och inte kunna läsa vidare inom sitt område för att fördjupa sina kunskaper och göra karriär både vad gäller position men också, än viktigare, möjlighet till ökad inkomst. Detta trots sin kunskap om och erfarenhet av pedagogiska frågor och verksamheter. En väktare, som gått barn- och fritidsprogrammets sociala inriktning anses inte heller lika kvalificerad till att läsa till polis som en elev från SA, trots att den sociala inriktningen också är starkt förbunden med den kunskap som krävs inom polisyret. Likaså är det för de elever som läst till undersköterskor på vård- och omsorgsprogrammet. Inte heller de anses tillräckligt kvalificerade för att läsa vidare till läkare eller sjuksköterskor. Dock är det enligt LO:s rapport från oktober 2014 så att just BF är en stor rekryteringsbas för dem som väljer att läsa vidare till förskollärare. Gymnasieskolan utbildar för specifika yrken där det finns goda möjligheter till vidareutbildning och karriärvägar samtidigt som eleverna med en yrkesexamen utestängs eller tvingas läsa till för att kvalificera sig till dessa. Frågan är vad de styrande ansåg eleverna saknar för att de skulle ges möjlighet att klättra på karriärstegen?

Då det går att läsa in högskolebehörigheten redan på gymnasiet förefaller det självklart att möjligheten skall finnas, men att den är begränsad och villkorad utifrån att eleven själv aktivt väljer vilken framtid han anser möjlig eller intressant för just honom. Eleverna på yrkesprogrammen skulle gynnas av att ges bredare allmänna kunskaper för att klara kraven på högskolan och för att ytterligare öka sin anställningsbarhet eftersom just barnskötare i dag är ett yrke med låg status. Det är också anmärkningsvärt att å ena sidan utbilda barnskötare och å andra sidan beskriva förskollärares ansvar i förskolan och barnskötare som en del i arbetslaget. Flera kommuner, bland annat Göteborg, har efter revideringen av förskolans läroplan gått ut och sagt att man inte vill anställa barnskötare utan enbart förskollärare. Här finns det ett uppenbart gap mellan marknadens behov och programmets utbud.

På ett högskoleförberedande program som SA anses snarare kunskaperna vara alltför generella för att de skulle kunna bli anställningsbara direkt efter gymnasiet. SA-eleverna står sig enbart som konkurrenskraftiga först efter en vidareutbildning. Det uppstår alltså en diskrepans för de BF-elever som vill läsa vidare direkt efter gymnasiet om de inte läst in sin högskolebehörighet på samma sätt som för de SA-elever som inte vill läsa vidare direkt.

### **Praktisk kommunikatör eller kommunikativ teoretiker**

Det presentationsmoment som vår studie fokuserat på omgärdas av planering och en utvärdering (Skolverket D). Moment som fråntar det muntliga dess status. Samtliga lärare i studien har berättat att de låter eleverna göra skriftliga utvärderingar. Detta visar på hur den horisontella diskursen som BF-eleverna är organiserade i, ger dem sämre möjligheter att lyckas med momentet som helhet eftersom deras diskurs inte i samma utsträckning är präglad av att träna förmågan att se orsak och verkan (Rosvall, 2012). Så oavsett hur briljant den muntliga framställningen är, kan man som elev falla på sin analytiska förmåga. Däremot har SA-eleverna vars undervisning är organiserade efter den vertikala diskursen en fördel då i stort sett hela deras diskurs befinner sig inom samma praxis (Rosvall, 2012). Lärarna är också präglade av sin tid, där återkommande bedömning skall bidra till elevernas utveckling och lärande. Och det är kanske därför inte så främmande att samtliga lärare svarar att utvärderingen ska göras skriftligt. Det är helt enkelt lättare att mäta. Dessutom har läraren möjlighet att ge skriftlig feedback som i sin tur fungerar som dokumentation över elevens lärande, vilket i sin tur ligger som underlag för de bedömande regler som innefattar den pedagogiska diskursen och den pedagogiska apparaten (Andersson Varga, 2014).

Så utifrån de inramningar och klassifikationer som omgärdar elevernas värld och den programkontext som de alla innefattas av, så går det att se att eleverna har olika förväntningar på sig. Där BF-eleverna är bundna till sin examenskontext om att de ska bli goda, praktiska kommunikatörer (Skolverket, A) förväntas i stället SA-eleverna utvecklas sin kommunikation så att de ska bli bra på att kommunicera om kunskap; de ska bli en sorts kommunikativa teoretiker (Skolverket, B). Å ena sidan kan förväntningarna på yrkesprogrammets elever sägas begränsa deras framtid på olika sätt, å andra sidan är det viktigt att få utveckla trygghet i en framtida yrkesroll. Vår undersökning stödjer precis det flera avhandlingar visar (Andersson Varga, 2014, Rosvall, 2012, Nylund, 2013), att det är för olika roller gymnasieskolan förbereder eleverna. Till att bli en praktisk kommunikatör eller en kommunikativ teoretiker. Till att se ”glada ut” eller vara analytiska.

### **Ledare, arbetare eller arbetslös**

LO trycker i sin rapport från 2014 att genom ett slutbetyg från gymnasiet så ökar möjligheterna till att etablera sig på arbetsmarknaden dramatiskt. För SA:s elever som generellt sett börjar på gymnasiet med ett stort kulturellt kapital, anpassat efter skolans kontext, blir det också enklare att lyckas hela vägen. Efter att inspelningen med en av informanterna avslutas talar vi vidare. Hen nämner då den sociala ohälsan som denne uppskattar att cirka 60 % av eleverna i BF-klassen lider av. Detta i sin tur medför snarare att det är förväntningar beroende på vilket program eleverna har valt som kan begränsa deras möjligheter, snarare än att eleverna inte kan. Vilket visar på motsatsen till det Björklund sa om att alla personer inte *kan* läsa vidare (Sveriges Radio, 2014-09-29). I så fall har eleverna goda möjligheter att utvecklas. Utrymmet måste bara ges. Men hur kan man ge det utrymmet till elever som sällan är där? Och en elev som sällan är där tar sällan sin examen. En elev som mår dåligt har en bristande självbild och skolan kan omöjligt råda bot på det allena. Det lärare däremot kan stävja är hur samtalen i klassrummet formas kring deras framtida yrkesroller och möjligheter.

Anna berättar i sin intervju om hur hon pratar med eleverna på SA om att de ska bli ledare. När vi frågar henne om hur hon skulle gjort på BF menar hon att hon då i stället skulle tala med dem om andra tydligare pedagogiska yrken som barnskötare eller fritidspedagoger, inte som blivande ledare även om det är just det de ska göra; leda. Hon berättar också att hon valt att ge sina SA-elever texter från högskolelitteratur när de studerat olika konfliktteorier. Hon tycker att de behöver det som en förberedelse till att de sedan ska studera vidare. Hon säger också att om hon undervisat i kursen på BF hade hon inte kunnat använda sig av samma litteratur eftersom hon anser att den är för svår för dem. Att de saknar tillräckligt med kulturellt kapital för att klara av den uppgiften. Genom sättet att tala om eleverna och med dem om deras framtid serverar lärarna möjliga målbilder. Dessa ger eleverna en bild av sig själva som individer med möjligheter att i olika utsträckning lyckas på arbetsmarknaden. Andersson Varga (2014) bekräftar i sin avhandling att lärare omedvetet ständigt arbetar utifrån en sorts Pygmalioneffekt. En effekt som innebär att vi förmedlar det förväntade till eleverna, vilket i sin tur påverkar utgången i förväntad riktning.

### **Allmändidaktiska- och ämnesdidaktiska perspektiv**

Förutom att arbetsmarknaden är med och styr gymnasieskolan så har skolan också ett demokratiskt uppdrag. Ett uppdrag som innebär att eleverna ska känna sig som en del av det svenska samhället och känna att de har en möjlighet att påverka det. Genom att inte enbart sätta BF-elevernas kunskaper inom den horisontella diskursen, utan också arbeta för att samtidigt koppla ihop den med den vertikala och kontextobundna, så har vi stor möjlighet att stärka elevernas känsla av att vara medskapare av samhället. Och som medskapare kan de också lyckas bryta reproduktionen inom yrkesprogrammen och känna sig stärkta i att de har tillräckligt med kulturellt kapital för att kunna stiga in i högskolans och de mer välbetalda arbetenas värld. Låt det bli möjligt för en barnskötare att bli förskollärare och för en väktare att bli polis. Låt undersköterskan ha möjligheten att klättra vidare utan att behöva ta omvägen via skolbänken en gång till.

Genom att inte bara knyta an till programtexten, utan våga knyta vidare en bit till så att eleverna kan se att deras kunskaper kommer dem till nytta även utanför arbetsplatsens dörr, har vi som nytutexaminerade lärare stora möjligheter att vara med och påverka. Även eleverna på SA bör ges en tydlig relevans till hur de kan använda sig av sina kunskaper efter det att de kommit in på högskolan och vidare ut i arbetslivet. Det är kanske så att på samma sätt som yrkes eleverna behöver få utökade kunskaper i och kunna se sig själva som aktiva medborgare, behöver de högskoleförberedande programmen leda till att eleverna redan efter gymnasiet kan se sig som blivande yrkesarbetare? Att den gode kommunikatören också ska bli teoretisk och den kommunikative teoretikern också ska bli bra på att kommunicera.

### **Slutsats och vidare forskning**

Kritik kan riktas mot studien genom att de avhandlingar som studien framförallt lutat sig emot är tämligen likartade i sitt resultat. Detta är vi medvetna om. Dock har det varit svårt att hitta forskning som visar på andra resultat än en gymnasieskola som står för ökad differentiering. Dessutom har vårt fokus varit på den nya gymnasieskolan och då är utbudet av avhandlingar betydligt snävare. Och det är ju ingenting som säger att det egentligen behöver vara fel med att man på ett yrkesprogram som BF knyter undervisningen till ett blivande yrke. Tvärtom. Genom den tydligheten har eleverna lättare att se vad utbildningen leder dem mot. Det den här studien visat är att det finns en risk att eleverna på yrkesprogrammen inte kan sätta sina kunskaper i ett vidare perspektiv. Detta leder i sin tur till att man enbart fostras till att bli en god arbetare och inte en god samhällsmedborgare med goda möjligheter till inflytande och fler karriärvägar. Detta är

problematiskt då lärare är ålagda via läroplanen att fostra goda samhällsmedborgare som kan delta i samhällslivet. För att kunna delta krävs att kunna belysa företeelser ur olika perspektiv och reflektera kring möjliga scenarier. Men i den djungel av styrdokument som lärare förväntas navigera i väger kunskapskraven tungt då det är dem som ligger till grund för bedömningen av elevernas kunskaper. Och är det yttersta beviset på undervisningens kvalitet och dess förmåga att ge alla elever möjlighet att nå lägst E. Det är hur höga kunskapskrav eleverna nått som jämförs i medias granskningar av skolan, inte hur väl förberedda eleverna är på att vara en del av ett demokratiskt och väl fungerande samhälle. Och politikens främsta vapen i diskussionen om utbildningens utformning är inte elevernas lust att lära utan hur väl de presterar i olika internationella tester. Som tidigare nämnts; ”en god utbildning” styrs av vad ideologin som är styrande betraktar som ett gott samhälle. Därför är studiens resultat och den forskning den bygger på något som snarare bekräftar att den nya gymnasieskolan utgår från liberalkonservatismen. En ideologi som står för en tro på naturlig ojämlikhet och fria marknader (Dovemark, 2004; Nylund, 2013). Efter att under 40 år haft en skola som, mer eller mindre, verkat för att minska skillnaderna mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund och verka för att erbjuda alla samma möjligheter till utbildning och framtidsmöjligheter. Idag har vi i stället en gymnasieskola som bygger på en tro om rätt person på rätt plats, med kunskap organiserad inom en för uppgiften lämplig diskurs.

Ett intressant område för vidare forskning hade varit att undersöka var eleverna tar vägen efter avslutad gymnasieutbildning. Arbetar BF-eleverna inom yrken som barnskötare, väktare eller personliga tränare som deras yrkesprogram ska ge dem och har SA-eleverna sökt sig vidare till en högskoleutbildning? Med ett syfte att ta reda på, inte bara hur det gick, utan också varför elever kom att välja som de gjorde efter avslutad gymnasieutbildning, skulle en framtida studie ge oss en djupare förståelse för hur de nya gymnasieutbildningarna är med och formar ungdomars framtid. Utifrån statistik från Skolverket, intervjuer med eller enkäter besvarade av tidigare elever samt forskning som Andersson Vargas (2014), Nylunds (2013) och Rosvalls (2012) skulle en sådan studie kunna ge en bild av hur det blev och varför.

Det är med tillförsikt vi ser att vårt examensarbete gett oss ökade möjligheter att förstå de olika kontexter som yrkes- respektive högskoleprogram befinner sig i. Studien visar att förmågan att kunna möta människor är lika betydelsefull som att kunna analysera sin kunskap om mötet med människan. Det handlar istället om vem du vill bli; en teoretisk kommunikatör eller en kommunikativ teoretiker.

## Referenslista

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan [Elektronisk resurs]: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber förlag.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? [Elektronisk resurs]: diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Diss. Umeå: Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Erikson, R, Rudolphi, F. (2011). Social snedrekrytering till teoretisk gymnasieutbildning. I Svensson A (red.). Utvärdering genom uppföljning. *Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gytz Olesen, S. & Møller Pedersen, P. (red.) (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindvall, J. & Rothstein, B. (2010). *Vägar till välstånd: sambandet mellan demokrati och marknadsekonomi*. (1. uppl.) Stockholm: SNS förlag.
- LO. (2014). *Leder yrkesutbildningarna till jobb i Sverige?* Hämtad 2014-12-30 från: [http://www.lo.se/home/lo/res.nsf/vRes/lo\\_fakta\\_1366027478784\\_yrke\\_sverige\\_pdf/\\$File/Yrke\\_Sverige.pdf](http://www.lo.se/home/lo/res.nsf/vRes/lo_fakta_1366027478784_yrke_sverige_pdf/$File/Yrke_Sverige.pdf)
- Nylund, M. (2010). *Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2010, 15(1): 33–52. Hämtad 2014-12-08 från: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:412888/FULLTEXT01.pdf>
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap [Elektronisk resurs]: en studie om sociala och politiska implikationer av innehålls organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Diss. (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet, 2013. Örebro.

- Nylund, M. & Rosvall, PÅ. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2): 81-100. Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:474889/FULLTEXT01.pdf>
- Rosvall, P. (2012). *"-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-" [Elektronisk resurs]: en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010. [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014a). Pressmeddelande, 2014-11-27. Hämtad 2014-12-18, från: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/allt-farre-elever-pa-yrkesprogram-1.227603>
- Skolverket. (2014b). Pressmeddelande, 2014-12-18. Hämtad 2014-12-18, från: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/tva-av-tre-yrkes elever-far-examen-1.228543>
- Skolverket. (2014c). PM - Betyg och studieresultat i gymnasieskolan 2013/2014 Hämtad 2014-12-18 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3368>
- Skolverket A. Om Barn- och fritidsprogrammet. Hämtad 2014-12-17, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/barn-och-fritidsprogrammet>
- Skolverket B. Om Samhällsvetenskapsprogrammet. Hämtad 2014-12-17, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/samhallsvetenskapsprogrammet>
- Skolverket C. Ämnet pedagogik. Hämtad 2014-12-10, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/ped?tos=gy&subjectCode=PED&lang=sv>
- Skolverket D. Kursen kommunikation Gy11. Hämtad 2014-12-10, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/ped?tos=gy&subjectCode=PED&lang=sv>



- Skolverket E. Kursen kommunikation i Gy 2000. Hämtad 2014-12-10, från [http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=LPL&courseCode=LPL1204&lang=sv#anchor\\_LPL1204](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=LPL&courseCode=LPL1204&lang=sv#anchor_LPL1204)
- Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges radio. Debatt mellan Gustav Fridolin och Jan Björklund 2014-09-29. Hämtad 2012-01-05, från: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1650&artikel=5977183>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Gymnasieutredningen (2008). *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola [Elektronisk resurs]: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Tiberg, T., Kraft, G., Lindgren, M., Lundgren, P. (2006). *Skola 2021. Framtidens kunskap, skola och lärande. En sammanfattning*. Publikation av Kairos Future. Hämtad 2015-01-05, från: <http://www.regionhalland.se/PageFiles/22645/Kairos%20future.pdf>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.



## Bilaga 1

### Intervjuguide

Syftet med vår studie är att undersöka **hur lärare förhåller sig till att utveckla och bedöma elevers förmåga att kommunicera och interagera, utifrån kunskapskraven i kursen Kommunikation på gymnasiet.**

Vår utgångspunkt är detta kunskapskrav:

“Eleven planerar, såväl självständigt som i samarbete med andra, en presentation i ett bestämt syfte. [...]. Utifrån planeringen genomför eleven presentationen [...]. I presentationen interagerar eleven, samt kommunicerar **med viss säkerhet/med säkerhet.**”)

### Intervjuguide

Hur länge har du arbetet som lärare?

Vad har du för utbildning?

Vilket år tog du din examen?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilka kurser i pedagogikämnet undervisar du i?

Vilka klasser (årskurs och program) undervisar/har du undervisat i kursen Kommunikation?

Hur många elever är/var det i dessa grupper?

Har du undervisat i Kommunikation i GY2000?

Upplever du att kursen har förändrats och i så fall hur?

Kan du berätta om hur du förklarar momentet presentation för eleverna?

Hur tolkar du kraven för att eleverna ska uppnå betyget E?

Berätta om hur du arbetar för att utveckla elevernas förmåga:

att kommunicera?

att interagera?

Berätta hur du bedömer elevernas kommunikation och interaktion i den presentation de genomför i kursen? (Visar/läser kunskapskravet)

Kan du berätta om något exempel när du fått följa en tydlig utveckling hos en elev?

Vad gjorde du då?

Vad var det som gjorde att det fungerade?

Vilka betydelser lägger du in i begreppet kommunicera?  
och interagera?

Vad innebär “i ett bestämt syfte” för dig?

Hur tänker du kring examensmålen på BF- resp. SP-programmet i förhållande till kursen Kommunikation?

Anpassar du undervisningen utifrån kunskapsmålen? Hur och varför? Berätta!

## Bilaga 2

**Examensarbete ht 2014**  
**Institutionen för pedagogik och**  
**Specialpedagogik**  
**LAU 395 Allmänt utbildningsområde 3**  
**Lärarprogrammet Göteborgs Univerisitet**

### Till informant

**Maja Persson och Tina From**  
**Majas epostadressXXXX**  
**Tinas epostadress XXXX**

---

### Hej!

Vi läser till lärare på Göteborgs Universitet och ska under hösten skriva vårt examensarbete.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare förhåller sig till att utveckla elevers förmåga att kommunicera och interagera utifrån kunskapskraven i kursen kommunikation. För att få möjlighet till ökad kunskap och förståelse för hur en lärare kan arbeta med att utveckla dessa förmågor vill vi genomföra en intervju med dig. Intervjun kommer att spelas in och du får gärna ta del av det inspelade och senare transkriberade och bearbetade materialet.

Uppsatens redovisas vid Göteborgs Universitet och är ett offentligt dokument vilket innebär att vem som helst kan komma att läsa vårt färdiga arbete. Vi följer Vetenskapsrådets föreskrifter gällande etiska riktlinjer vilket innebär att vi kommer att aidentifiera dig som informant och att det endast är vi och vår handledare som kommer att hantera materialet. Du kan när som helst välja att avbryta din medverkan, utan att uppge någon anledning, i vår studie, dock senast 5 december 2014.

Jag godkänner medverkan i denna studie:

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

---

Dagens datum