



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Estet känns som en jävla lek”

En fokusgruppstudie kring talet om kunskap och det estetiska programmet

Ellinor Johansson

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete
i gymnasieskolan, Teater



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Karl Asp
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Kod: VT18-6100-003-LGTA2A

Nyckelord: Gymnasieval, kunskap, estetiska programmet, diskurs

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur elever i årskurs nio talar om kunskap och det estetiska programmet med inriktning teater. Detta för att undersöka orsaker till att antalet sökande till det estetiska programmet sjunker. Studien tar sin utgångspunkt i frågeställningen: Hur talar niondeklassare om vad för typ av kunskap som en elev utvecklar, från det estetiska programmet med inriktning teater. Studien hämtar sitt material från fem intervjuer med sammanlagt 24 deltagare. Datainsamlingen har gjorts genom semistrukturerade/halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer. Det insamlade materialet har analyserats med hjälp av ett kritiskt diskursanalysperspektiv.

Studiens resultat visar att när niondeklassare talar om kunskap utgår de från en diskurs som fokuserar på framtiden, i arbetet har jag valt att kalla det för en framtidsdiskurs. En diskurs innebär ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Eleverna talar om kunskap kopplat till deras framtid, vad de behöver för kunskap efter gymnasiet. I resultatet framgår att framtidsdiskursen styr hur elever uppfattar det estetiska programmet. Enligt diskursen finns inte estetiska kunskaper med som en del av framtidsdiskursen och därmed kan informanterna inte heller förstå kunskapen. Resultatet visar att det krävs en ökad tydlighet kring det estetiska programmet för att eleverna ska kunna se nyttan av kunskapen som de kan få från det estetiska programmet. Vidare krävs fördjupande forskning för att elever på ett mer rikligt sätt ska kunna värdera kunskapsinnehållet på ett estetiskt program och göra en mer rättvis jämförelse mellan estetiska programmet och andra program, för att därigenom tjäna på att få en så komplett och sanningsenlig bild av vad det estetiska programmet innebär och innehåller.

”Var och en blir salig på sin tro.”

Claes Johansson

Förord

För fem år sen tog jag det kloka beslutet att söka till ämneslärarprogrammet med teater som ämne. Det har varit fem fantastiska år med en fantastisk klass. Jag har fått skapa min egna kostym, min egna scenografi, min egna regi och min egna dramatik. Jag har fått spela både man, clown, säl, drottning Kristina, passionerad kvinna, cool brud, Romeo, mäklare, filosof, hipster, Anders Lundin och vakt. Jag har under min praktik fått möta elever som tagit emot mig med öppna armar och min handledare Anna Zetterberg, som lärt mig så otroligt mycket. Tack Anna för ditt eviga stöd, för alla samtal och för att du fått mig att förstå varför jag vill bli lärare. Jag har under mina fem år fått möta kunniga och inspirerande lärare på Högskolan för scen och musik. Tack Lena Dahlén för din klokhet och för att du fick mig att förstå att jag också är rätt klok. Tack Freddan för din glädje och din humor. Ditt leende lättade upp vilken skoldag som helst. Tack Pernilla Ahlstrand för din inspiration och ditt engagemang. Du gav mig lust till att lära och till att i framtiden vilja doktorera. Tack alla andra lärare som jag fått möta under dessa fem år. Denna utbildning har givit mig så mycket kunskap och sammanfattningsvis vill jag bara säga Tack.

Jag vill avslutningsvis tacka alla som har stöttat och peppat mig under detta examensarbete. Ett speciellt stort tack till min vän Isabel Ahderinne och till min sambo Daniel Lundström, som alltid finns där vid min sida oavsett vad.

Stort tack till Marianne Isaksson och Emma Hante. Ni är mina hjältar.

Ett stort tack till min familj som alltid har stöttat mig i mitt beslut att satsa på teatern. Tack mamma för ditt oändliga tålamod och tack pappa för din kämparglöd.

Och tack till min handledare Karl Asp. Tack för att du trodde på mig hela vägen.

Nu är det dags för mig att göra sorti från ämneslärarprogrammet och entré till arbetslivet. Jag har hängt av mig studentkostymen och tagit på mig lärarkostymen och jag är mer än redo.

Nu kör vi, låt ridån gå upp.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	2
1.1.1	Estetiska programmet & Estetisk Verksamhet	2
1.1.2	Den nedåtgående trenden.....	3
1.1.3	Den marknadsanpassade skolan	3
1.1.4	Studie- och Yrkesvägledning.....	5
1.2	Syfte och forskningsfråga.....	6
2	Tidigare forskning.....	7
2.1	Gymnasieval	7
2.2	Synen på kunskap.....	12
2.3	Estetisk undervisning	16
2.4	Sammanfattning Tidigare forskning.....	19
3	Teoretiskt perspektiv.....	20
3.1	Socialkonstruktionism	20
3.2	Diskursanalys.....	21
3.2.1	Kritisk diskursanalys.....	22
4	Metod, analys och tillvägagångssätt	25
4.1	Genomförande	25
4.2	Urval	26
4.3	Analysprocess	26
4.4	Studiens tillförlitlighet.....	27
4.5	Etiska överväganden	28
5	Resultat.....	29
5.1	Utbildning	29
5.2	Arbetsmöjlighet	32
5.3	Synen på estetiska ämnen	34
5.4	Framtidsdiskursens diskursiva och sociala praktik	38
5.5	Sammanfattning resultat	38
6	Diskussion	39
6.1	Resultatdiskussion	39
6.2	Metoddiskussion	41

Referenslista	43
Bilaga 1.....	49
Bilaga 2	52
Bilaga 3	54

1 Inledning

Jag har nyligen fyllt 16 år och det är dags för mig att söka till gymnasiet. Jag vet precis vad jag vill söka: Estetiska programmet med inriktning teater. Dessutom har jag letat upp var de utbildningarna finns, i Nyköping och i Eskilstuna. Vid den här tiden och i Flens kommun, som jag gick högstadiet i, var du tvungen att söka gymnasiet i den egna kommunen, om utbildningen fanns där. Jag ville bort från Flen och fann därför ännu större anledning till att söka Estetiskt program med Teater, som inte fanns på Flens gymnasium. Mina föräldrar som båda är lågutbildade stöttade mitt val. ”Huvudsaken att du trivs”, sa de alltid till mig. Den här dagen skulle alla i vår klass besöka studievägledaren på skolan och under mitt besök spelas följande scen upp:

E – ...och eftersom den är både högskoleförberedande och jag älskar teater, så tänker jag att det blir ett bra val.

Studievägledaren ser på mig besvärat och tittar sedan ner på en lapp över mina betyg.

S - Jag ser här att du har MVG i kemi och naturkunskap, då kanske ett naturvetenskapligt program passar bättre. Där får du en väldigt bred utbildning och dessutom kan du här på Flens gymnasium lägga till musik som inriktning, så får du med det estetiska också.

E - Men jag vill inte gå musik-inriktning, jag vill gå teater. Går jag ett estetiskt program får jag dessutom många fler estetiska kurser, än om jag går natur.

S - Du vet att det inte finns många yrkesmöjligheter om du väljer estet-teater? Skådespelarjobb är inget som växer på träd direkt.

E - Nej, men utbildningen är som sagt högskoleförberedande, så då kan jag söka vidare till annan utbildning, om jag skulle vilja.

Studievägledaren suckar och ger mig ett informationsblad.

S - Det blir nog bra det där ska du se.

Det här var tolv år sedan och än idag blir jag ifrågasatt över mitt val av att studera något estetiskt. Under min snart femåriga lärarutbildning har många ifrågasatt mitt val av ämne och om det verkligen är ett ämne som behövs på gymnasiet. Sedan införandet av den senaste läroplanen är det estetiska programmet det program som sjunkit mest av de nationella programmen på gymnasiet, både i antal skolenheter och sökande. I juli 2016 gjorde Sveriges Radio ett reportage om gymnasieskolans estetiska program och dess utveckling. I reportaget framgick det att på flera håll i landet fanns få sökande till utbildningen vilket resulterade i att flera utbildningar inte skulle komma att starta till höstterminen. En av orsakerna till det minskade sökantalet som togs upp i reportaget, var att elever och föräldrar inte känner till att programmet är högskoleförberedande. Elever som går estetiskt program med valfri utbildning får alltså en väldigt bred utbildning, som de kan söka vidare med till högskolan. I reportaget intervjuas två högstadielever och den ena eleven hade funderat på att söka det estetiska programmet, men ångrat sig. Han berättar: ”Alltså folk tycker inte att det är en riktig utbildning” (Lalouni & Boström, 2016, s. 1).

Det sammanlagda elevantalet på gymnasieskolan ökar, men antal elever på det estetiska programmet fortsätter att minska (Skolverket, 2018). Jag vill med detta självständiga arbete undersöka hur elever i årkurs nio tänker inför sitt gymnasieval och ge ett bidrag till varför diskursen ser ut som den gör.

1.1 Bakgrund

För att teckna en bild av det estetiska programmet med inriktning teater och hur det förstås av elever kommer jag inledningsvis redovisa hur det estetiska programmet med alla dess inriktningar är utformat idag, samt hur det har utvecklats sedan det startade. Jag belyser därutöver ämnet estetisk verksamhet, vilket togs bort i och med den senaste läroplanen (Lgy11), och som enligt gymnasieutredningen (2016) även kan ha påverkat det minskade sökandet till estetiska programmet. Vidare lyfts fram hur gymnasieskolan ser ut idag och hur den utvecklats sedan reformerna i början på 1990-talet. Avslutningsvis tar jag upp hur studie- och yrkesvägledare arbetar för att ge elever information om de olika gymnasieprogrammen.

1.1.1 Estetiska programmet & Estetisk Verksamhet

Det estetiska programmet är idag det näst minsta högskoleförberedande programmet. (Skolverket, 2017). Programmet har genomgått ett flertal olika reformer, sedan mitten av 1990-talet. 1994 lades teater till som inriktning på programmet. Innan dess fanns det en tvåårig variant på fåtal gymnasieskolor (Lilliedahl, 2013). Vid införandet av Lpf94 lades även estetisk verksamhet till som gymnasiegemensamt ämne (Lpf94). Vid införandet av 2011 års gymnasiereform Lgy11 och baserat på 2008 års regeringsproposition togs estetisk verksamhet bort som gymnasiegemensamt ämne, på inrådan från det årets gymnasieutredning. Regeringen gick dock emot inrådan om en omstrukturering av det estetiska programmet, och programmet behölls i sin dåvarande form (Prop. 2008/09:199). Vid införandet av Lgy11 skedde därutöver ett flertal ändringar. Dessa ändringar innebar bland annat en omarbetning kring beskrivningen av skolans uppdrag. I Lgy11 har det lagts till följande:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. (...) Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*. Därigenom ökar elevernas möjlighet att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, i samhällslivet och vidare studier (Skolverket, 2011, s. 7).

Vid borttagningen av estetisk verksamhet lades istället en extra kurs i historia till som gymnasiegemensamt ämne och ett nytt stycke lades till i skriften om skolans uppdrag:

Det historiska perspektivet i undervisningen ska utveckla elevernas förståelse samtiden och beredskap inför framtiden. Undervisning ska också utveckla förståelse för kunskapers relativitet och förmåga till dynamiskt tänkande (Skolverket, 2011, s. 7).

Kurser med estetiskt innehåll finns kvar som alternativ, men inte som en valbar kurs, som kan ge meritpoäng. Idag kan elever få meritpoäng i ämnena matematik, engelska, moderna språk och svenskt teckenspråk. Skolverket (2016) menar att elever i hög utsträckning väljer dessa kurser och således blir effekten att elever inte läser estetiska kurser överhuvudtaget (Skolverket, 2016).

1.1.2 Den nedåtgående trenden

De senaste fem åren har antalet elever på det estetiska programmet sjunkit från 26 232 till 20 325. Mellan åren 2011/2012 - 2012/2013 fördubblades nästan antalet elever (se bilaga 1). Den procentuella förändringen av antalet elever på det estetiska programmet har de senaste åren minskat. Mellan åren 2013/2014 och 2014/2015 minskade det med 6,9 % och följande år med 0,9 %. Jämförs den procentuella skillnaden över längre tid, mellan åren 2011 - 2017 visas att det estetiska programmet har minskat med 32,4 %. Det kan jämföras med ekonomiprogrammet, som under samma period har ökat sin procentuella förändring av antal elever med 51,4 % (se bilaga 2). Färre sökande till det estetiska programmet har lett till att flera estetiska program har lagts ner på skolor runt om i landet. I Skolverkets rapport (2016) presenteras att estetiska programmet har minskat med 29 skolenheter sedan läsåret 2012/2013. Antal kommuner som erbjuder programmet har minskat från 140 under läsåret 2011/12 till 114 under läsåret 2015/2016 (Skolverket, 2016).

Elever som söker det estetiska programmet i första hand, har kontinuerligt minskat sedan införandet av Lgy11 och det är även det nationella program som minskat mest sedan införandet. Dock är programmet fortfarande ett stort program, det femte största i landet, vilket beror på utökandet av inriktningar på det estetiska programmet, samt utökandet av andra program och inriktningar på gymnasiet. De elever som läser programmet utgör också en allt mindre del av elevkullen som helhet och av de elever som läser högskoleförberedande program. I Skolverkets redovisning av gymnasieskolan visas att det råder en osäkerhet hos föräldrar och elever om det estetiska programmet är högskoleförberedande, vilket kan vara en anledning till elevminskningen. Skolverkets redovisning visar även att det diskuterats på skolor om samhällseliga signaler, som säger att estetiska ämnen inte är viktiga. Vidare skriver Skolverket att flera gymnasieelever från deras referensskolor tidigare hade mött negativa attityder gentemot programmet inför sitt gymnasieval (Skolverket, 2017). Regeringens gymnasieutredning visar att det är färre sökande till de konstnärliga utbildningarna på högskolan. Det menar man kan bero på det minskade antalet på de estetiska programmen, samt det minskade utrymmet för estetiska ämnen överlag på alla gymnasieprogrammen (SOU 2016:77).

Idag är den största inriktningen på det estetiska programmet musik, följt av estetik och media, och bild och formgivning. Programmets minsta inriktningar är teater och dans (Se bilaga 3).

1.1.3 Den marknadsanpassade skolan

Skolan har förändrats under de senaste 30 åren, under perioden 1987–2011 har antalet gymnasieskolor nästan fördubblats i Sverige. Ökningen bestod i huvudsak av fristående skolor. På samma gång så ökade också det totala utbildningsutbudet med närmare en tredjedel (Forsberg, 2015). I början av 1990-talet och under 2000-talet genomfördes två reformer som varit avgörande

för skolans utveckling. Under början av 1990-talet genomfördes valfrihetsreformen, en reform som hade ambitionen att ”utveckla Europas bästa skola” (SOU 1992:94, s. 34).

Att öppna upp möjligheterna för eleverna att friare och utifrån egna intressen välja sitt studieprogram kan vara en utgångspunkt i ett resonemang att höja kvalitén. När eleverna väljer av eget intresse ökar motivationen och de kan också komma längre inom valda områden. I framtiden krävs en större inbyggd naturlig flexibilitet som ställer nya krav på hur undervisningen organiseras. (SOU 1992:94, s. 292).

Skolan skulle bli mer marknadsorienterad och eleverna skulle få större valfrihet att välja vilken skola de ville. Denna reform var starkt influerad av *New Public Management* (i fortsättningen förkortad NPM). NPM-inspirerad styrning innebär i korthet att offentlig verksamhet effektiviseras genom att den konkurrensutsätts (Lundahl, 2014).

Därmed infördes den så kallade skolpengen, en peng som skolan får för varje elev som går på skolan. Det blev grunden för gymnasieskolans ekonomi. Detta ledde till att gymnasieskolorna försökte behålla sina elever, för att få ökad skolpeng. En faktor som påverkar elevernas valmöjlighet. Många gymnasieskolor startade då profilerade kurser och program, för att locka till sig fler elever, vilket bidrog till att utbildningsutbudet ökade (Forsberg, 2015). Under 2000-talet infördes oreglerade vinstuttag och andra generösa regler för friskolor. Efter detta kunde elever söka utbildning utanför hemkommunen. Elevens hemkommun blev då skyldig att betala pengar till den andra kommunen, vilket skapat en konkurrens om eleverna och i teorin en konkurrens mellan gymnasieskolor (Lundahl, 2014).

Valfrihetsreformerna på 1990-talet, fick stor betydelse för fältets aktörer och för hur den framväxande skolmarknaden formerades. Den ökade möjligheten att välja gymnasieskola, skapade en alltmer intensifierad kamp om eleverna, präglad av nya incitament i form av resursfördelning via skolpeng och marknadsanpassning. Samtidigt visar Forsberg i sin avhandling att de skolor som har högst social och meritmässig elevrekrytering blir än mer eftertraktade på skolmarknaden, genom att de inte behöver följa marknadens spelregler. Således har utvecklingen inneburit att framgångsrika och populära skolor inte behöver arbeta med sin marknadsföring, medan andra skolor behöver profilera sig mer aggressivt. Införandet av marknadsmekanismer i gymnasieskolan har med andra ord förstärkt skillnaderna mellan skolor och utbildningar som samlar elever med stora respektive små samlade tillgångar. Elevens tillgångar och möjlighet blir då en faktor för vilken gymnasieskola som den har möjlighet att söka. De skolor som har högst social och meritmässig elevrekrytering kräver högre betyg, samtidigt som de skolorna anses ge bättre förutsättningar för framtida jobb. Det hela har lett till att skolor idag har blivit som företag som kan köpas och säljas, samt att elever och vårdnadshavare har hamnat i en kundliknande relation till skolor.

Idag finns så kallade elitiskolor, marknadsorienterade skolor och marknadsutsatta skolor (Forsberg, 2015). De marknadsorienterade och marknadsutsatta skolorna är de som syns på gymnasiemässor, på informationsblad samt annan form av reklam. De skolorna kämpar för att överleva. Eftersom de attraktiva skolornas platsantal är begränsade, blir de inte möjliga att välja för alla. Genom olika strategier (främst antalet elever, betyg, men också antagningsprov) kan ”elitiskolorna” styra vilka elever som går på skolan.

Det är denna marknad av skolor som eleven möter inför sitt gymnasieval. En marknad som består i ett stort urval av gymnasieprogram och inriktningar. En marknad som också består av olika gymnasieskolor, där vissa skolor anses bättre och andra anses sämre. Utöver detta skapar elevens sociala bakgrund en förutsättning för vilken typ av skola som den ”kan” söka. Det kan uppfattas som en ”skoldjungel”, där en studie- och yrkesvägledare kan vara av stor betydelse för eleven att finna rätt.

1.1.4 Studie- och Yrkesvägledning

Sedan 1970-talet står det i samtliga läroplaner att studie- och yrkesvägledningen ska motarbeta att individer begränsas i sina utbildningsval och motarbeta stereotypa val baserade på kön eller familjebakgrund. Trots detta kan vi idag se en social snedrekrytering till olika gymnasieutbildningar. Skolinspektionen (2013) beskriver i en undersökning att inte en enda av 34 undersökta skolor hade en tydlig strategi för att bemöta stereotypa utbildningsval som var baserade på kön eller social bakgrund.

Elever får knapphändig information om sin gymnasieutbildning, menar Stenberg i sin nationalekonomiska rapport om yrkes- och studievägledare (2016). Vid en enkätundersökning som undersökte om elevers felaktiga förväntningar påverkade utbildningsinriktningen, visades att 7,5 % av eleverna hade valt annorlunda om de haft tillgång till korrekt information.

Samtidigt rapporterar studie- och yrkesvägledare att informationsmängden ökat explosionsartat och att kvalitén på informationen från skolor har varierat. De påpekar liknelsen mellan reklam och gymnasieinformation flertal gånger. I Stenbergs rapport nämns Hertzberg som intervjuat studievägledare och som berättar att de vill hjälpa eleverna att ”avkoda informationen” (s. 49) från gymnasieskolorna och hjälpa dem förstå vad de erbjuder. Studievägledarna beskriver att de på ett sätt fått dubbla roller. De ska marknadsföra den utbildningsanordnare de representerar, samtidigt som de ska se till att elevens bästa är i centrum (Stenberg, 2016).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att möjligheten för elever att få läsa estetiska ämnen har minskat sedan estetisk verksamhet togs bort och antalet sökande till det estetiska programmet har minskat sedan borttagandet av kursen och införandet av Lgy11. Skolverkets redovisning visar att många föräldrar och elever är osäkra på om det estetiska programmet är högskoleförberedande och redovisningen visar på att det finns samhälleliga signaler om att det estetiska ämnet inte är viktigt samt att elever som sökt programmet mött på negativa attityder. Utvecklingen av den marknadsanpassade skolan har lett till ett större utbud av utbildningar samt att konkurrensen mellan skolor ökat. Slutligen visar Anders Stenbergs rapport att det finns en social snedrekrytering till dagens gymnasieutbildningar, samt att studievägledare själva beskriver svårigheten med att de både ska marknadsföra sin skola och samtidigt tänka på elevens bästa.

1.1.5 Centrala begrepp

Arbetet kommer att behandla begrepp som *kulturellt kapital*, *socialt kapital*, *habitus* och *diskurs*. Kulturellt och socialt kapital är begrepp myntade av Pierre Bourdieu. Kapital kan enligt Bourdieu innefatta såväl ekonomiskt som kulturellt kapital, som i samband med värderingar i samhället bidrar som en betydande faktor för människors placering i det sociala rummet (Bourdieu, 1996). Det sociala kapitalet syftar till de tillgångar som växer ur individkontakter mellan människor med olika färdigheter. Habitus är ett av Bourdieus mest frekvent använda uttryck och syftar till att förklara hur vi människor formas av vårt tidigare levda liv. Det kan till exempel handla om hur vår uppväxt och våra sociala erfarenheter kan forma våra tankar och handlingar i framtiden (Bourdieu, 1993).

Diskurs är ett vitt begrepp med många definitioner, innebörder och traditioner, men enkelt förklarat så kan diskurs sägas vara: *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)* (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 7).

1.2 Syfte och forskningsfråga

Syftet med detta självständiga arbete är att få kunskap om hur elever talar om kunskapsutveckling i relation till studier på det estetiska programmet. Syftet uppnås genom att undersöka hur elever i årskurs nio talar om kunskap i relation till det estetiska programmet. Det estetiska programmet innefattar flera olika inriktningar: dans, musik, bild och teater. Följande självständiga arbete kommer främst fokusera på teaterinriktningen, men ändå omfatta alla inriktningarna på programmet.

Det självständiga arbetet tar sin utgångspunkt i följande fråga:

- Hur talar elever i årskurs nio om det estetiska programmet?

2 Tidigare forskning

Följande stycke beskriver en översikt av tidigare forskning kopplad till min forskningsfråga. Litteraturen hittades genom sökningar i *Universitetsbibliotekets tjänst Supersök*, samt sökningar i databaserna *Research in Drama Education*, *Taylor and Francis online*, *ERIC (Educational resources information center)*, *Art and Humanities* och *LIBRIS*. Det hittades också artiklar genom sökningar i tidskriften *Youth theatre journal*. För information om sökord och hur många träffar de olika sökningarna har givit, se bilaga 4. Litteratur av relevans har även hittats via tips från handledare och genom referenser i redan funnet material, ett så kallat *snöbollsurval* (Eriksson- Zetterquist & Ahrne, 2015).

Först inleds med ett avsnitt om elevers gymnasieval, och vad valen kan beskrivas bero på. Därefter följer tidigare forskning kring kunskapssyn och då tolkat till de estetiska ämnena. Slutligen återges tidigare forskning kring just estetisk undervisning.

Totalt består litteraturen av: elva avhandlingar (Adolfsson, 2012; Ahlstrand, 2014; Ambrose, 2017; Carlbaum, 2012; Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Harling, 2017; Johansson, 2009; Lund, 2006; Nyberg, 2011; Sandell, 2007), tio artiklar ur musik-, bild- och teaterpedagogiska tidskrifter (Bell, 2006; Broady & Börjesson, 2008; Chua & Heng, 2010; Cabedo-mas & Diaz-Gomez; Cunliffe, 2005; Eerola & Eerola, 2014; Georgii-Heming & Johansen, 2010; Marner, 2000; McPhail, 2014; Rostvall & West, 2001; Österlind, 2011), samt en rapport (Lelinge & Alwall, 2014).

2.1 Gymnasieval

Här följer en genomgång av forskning som behandlar gymnasieval. Samtliga avhandlingar och artiklar beskriver att elevers gymnasieval grundar sig på deras sociala bakgrund, dock beskrivs detta ur olika perspektiv. Sandell (2007) Lunds (2006) avhandlingar är skrivna innan Lgy11:s införande. Sandell beskriver hur elever sorterar sig själva så de hamnar på ”rätt” utbildning och Lund menar att elever styrs av den lokala diskursordningen. Ambrose (2017) och Harling (2017) är skrivna efter Lgy11:s införande och tar mer in föräldrarnas roll och diskuterar hur deras kulturella kapital och habitus styr friheten som eleverna har för att välja gymnasium. Broady och Börjesson (2008) skildrar en *social karta över gymnasieskolan*, som visar på faktorer till gymnasieval och Johansson (2009) beskriver det identitetsskapande gymnasievalet.

Anna Sandell beskriver i sin avhandling, som utforskar och analyserar utbildningssegregationen i den svenska skolan, att elevernas närmiljö har samband med deras val. Sandell har undersökt vad elevers sociala bakgrund har för inverkan över gymnasievalet och menar att föräldrarna har inflytande över elevernas gymnasieval, både direkt och indirekt. Sandell menar också att elever sorterar sig själva så de hamnar på ”rätt” utbildning. Martin Harling (2017) hävdar också att gymnasievalet går att reduceras till ett val av livsstil och konsumtionsmönster, det är inte *vad* utan *vem* du vill bli och har resurser till att bli som avgör din framtid. Harling (2017) undersöker innebörder och effekter av marknadsliknande praktiker i den svenska skolan med ett särskilt fokus på hur gymnasievalet iscensätts och förhandlas. Harling diskuterar med hjälp av Foucaults begrepp *styrningsmentalitet* hur styrningen och subjektivering, som avhandlingens resultat pekar på,

verkar genom skolans aktörer som *styrs genom frihet* och individuellt ansvar. För att förstå denna styrning används Foucaults ”medborgares förmåga att hysa tilltro till ett slags reglerad frihet”. Friheten att välja sin frihet inom givna ramar anser Harling vara en överordnad norm i de skolsammanhang som han undersökt och som därmed kan ses som en decentraliserad maktkonfiguration, som verkar genom sin spridning. Maktformen kommer alltså inte uppifrån utan genom de relationer den upprättar och utvecklar (Harling, 2017), vilket går att koppla till Sandell (2007). Eleverna i Sandells avhandling återkommer till att deras val har skett självständigt, men enligt Sandell ser hon tydliga samspel med andra när de gör sina val. Eleverna säger att de inte blir influerade av sina vänner, men de ingår ändå i kamratgrupper där deras val drar åt samma håll (Sandell, 2007). Stefan Lund (2006) beskriver också hur elevers gymnasieval påverkas av deras sociala bakgrund. Lund har genomfört sin undersökning med ett annat perspektiv och har i sin studie undersökt elevers valrationaliteter på lokal gymnasieemarknad med hjälp av Jürgen Habermas deliberativa teori som bas, och med Faircloughs kritiska diskursanalys som analytisk apparat. Han menar på att elevers valrationalitet kan förstås som antingen *yrkesorienterade*, där nyttofunktionen är påtaglig, *karriärorienterade*, som präglas av en framgångsinriktning, *konsumtionsinriktade*, där det är viktigt att ha roligt och trivas, *gruppinriktade*, där viljan att hamna i sociala sammanhang där alla har liknande intressen, studieambitioner och aspirationer är viktig, *intresseinriktade*, där elevers grundläggande intressen som formats i förhållande till de sociala sammanhang de befinner sig i är viktiga och slutligen *traditionsinriktade*, som är relaterad till elevernas levnadshistoria och det sociala sammanhang som de befinner sig i. Den *traditionsinriktade* går att jämföra med Sandells tankar om föräldrars påverkan till elevers gymnasieval. Den *gruppinriktade* valrationaliteten går också att jämföra med Sandells resultat, där hon menar att elever blir influerade av sina vänner. Lund analyserar i sin avhandling valrationaliteterna med hjälp av två diskurser: marknadsdiskurs och medborgardiskurs, där de yrkesinriktade, karriärsinriktade och konsumtionsinriktade valrationaliteterna utgör exempel på när en marknadsdiskurs konstituerar diskursordningen inom gymnasieutbildning, och resterande valrationaliteter, när en medborgardiskurs konstitueras. Den medborgarbildande diskursen har en intersubjektiv utgångspunkt där artikulation rör elevers medbestämmande och kollektiva medborgarkompetens. Lund menar att eleverna förhåller sig till den lokala diskursordningen, och elevers valrationaliteter sker i förhållande till ett lokalt sammanhang (Lund, 2006).

Anna Ambrose (2017) hävdar även hon att den sociala bakgrunden har stor effekt på elevers gymnasieval. Hon beskriver att föräldrarnas och elevernas habitus, påverkar gymnasievalet. Ambrose har dock till skillnad från Lund och Sandell fokuserat på elevernas val av gymnasieskola. I sin studie skildrar hon att det finns tre grupper av aktörer, vilka hon har valt att kalla för *stannare*, *bytare* och *kämpare*. Stannare är aktörer som antingen aktivt valt att stanna i området och välja skolan som ligger närmast, eller aktörer som icke-aktivt har stannat och valt den närmaste skolan. Föräldrarna som saknar ”rätt” kapitalformer hamnar på Brodalsskolan, vilka till större delen är föräldrar som migrerat. De som aktivt har valt att stanna är föräldrar vars barn går på Tallundaskolan och de är en privilegierad grupp, som lätt kan skaffa sig fördelar genom att navigera systemet, så att deras ungdomar får en mer akademiskt inriktad utbildning. I gruppen *bytare* finns också de elever som aktivt har bytt och de som icke-aktivt har bytt. Bland de som aktivt har bytt skola, var orsakerna att de sökte en annan social miljö eller hade önskemål om en mer profilerad undervisning. Bland de som icke-aktivt bytt skola, rörde det sig om elever, som tvingats byta av organisatoriska skäl eller för att de upplevt känslor av icke-tillhörighet,

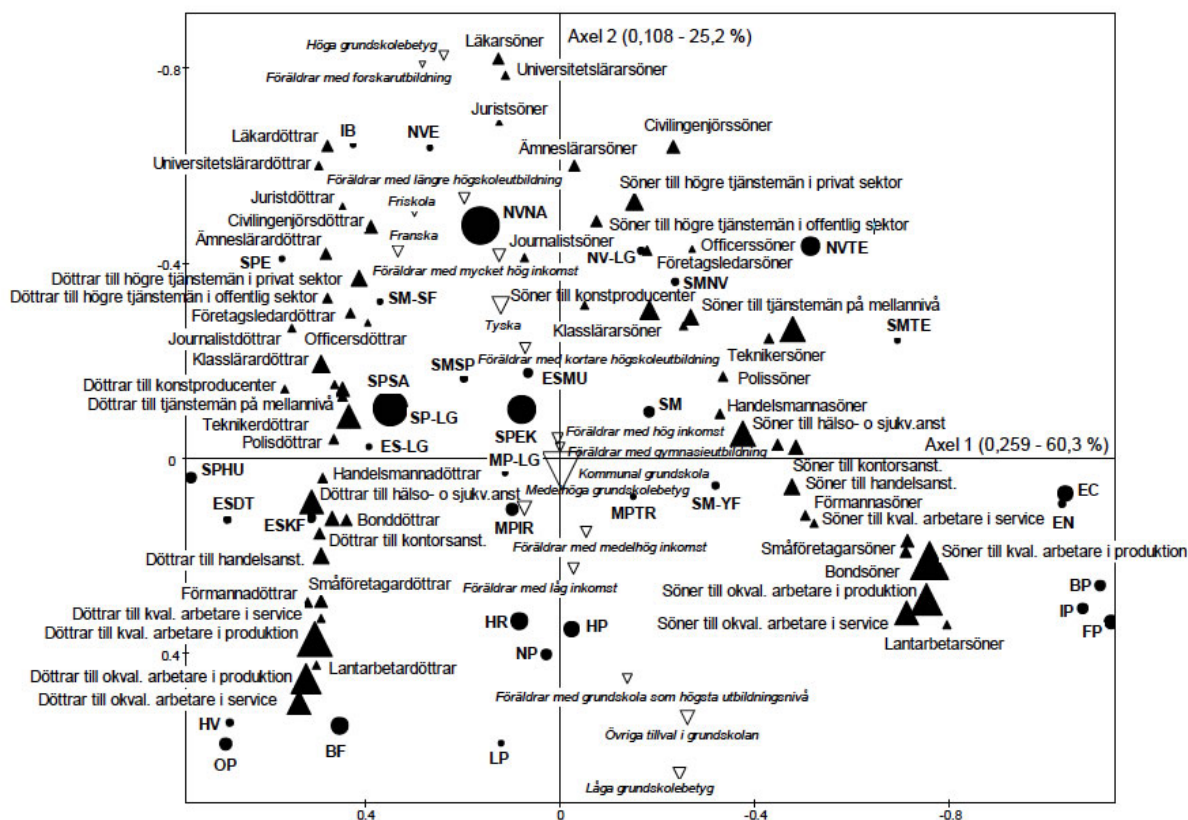
utanförskap och annorlundaskap. Gruppen *kämpare* är den grupp där föräldrarna är beredda att ”göra allt” för att barnen ska komma in på den skola som de ansåg ”rätt”. Det kunde handla allt om att använda sig av sitt ekonomiska kapital och flytta till ett annat område.

Hon avslutar avhandlingen med frågan:

Hur ska ett utbildningssystem utformat efter marknadsparadigmet med valfrihet, konkurrens, skolpeng och marknadsföring kunna reformeras för att kunna ta till vara och premiera mångfalden i skolor och se till att valet verkligen görs utifrån den pedagogiska produktens kvalitet? (s. 241)

Utbildningssystemet påverkan av marknadsparadigmet med valfrihet och konkurrens diskuterar Martin Harling i sin avhandling. Harling beskriver med hjälp av avhandlingens resultat att *valfrihet* och *konkurrens* inte har några entydiga innebörder i den empiri som analyserats, utan konstant förhandlas och omtolkas. Trots att begreppen använts under lång tid i den politiska retoriken kring hur både individen och utbildningen ska stärkas, visar studiens resultat att begreppen för vissa blir hämmande och för andra blir en språngbräda. Ett fåtal framgångsrika skolor fyller sina platser och väljer indirekt sina elever tack vare gott rykte och behöver inte direkt medverka på olika gymnasieässor, men gör det ändå för att gymnasie marknaden ska framstå som legitim. Andra skolor får knappt ihop ekonomi till att kunna marknadsföra sig. De stora vinnarna i den marknadsanpassade skolan ser Harling är de privatägda skolkoncerner som gått i bräsch för Sveriges unika avreglering och marknadsstyrning på skolans område och som tillåtits göra stora vinster på att göra elever till kunder på en marknad (Harling, 2017).

Både Harling (2017), Sandell (2007), Lund (2006) och Ambrose (2017) redogör alla ur olika perspektiv att elevers gymnasieval påverkas av deras sociala bakgrund. Alla studierna är genomförda i Sverige, vilket gör dem relevanta för detta självständiga arbete. Dock fokuserar detta självständiga arbete på hur elever talar om det estetiska programmet och kunskap, och inte på elevers sociala bakgrund och gymnasieval. Jag har ändå valt att ta med dessa avhandlingar då jag misstänker att det kan finnas kopplingar mellan hur eleverna talar om det estetiska programmet och deras sociala bakgrund.



Figur ovan: Tabell över hur och vad som elever påverkas av inför sitt gymnasieval (Broady & Börjesson, 2008, s. 1)

Donald Broady och Mikael Börjesson (2008) redogör liknande tidigare avhandlingar hur den sociala bakgrunden påverkar elevers gymnasieval. I sin artikel beskriver de hur och av vad elever påverkas inför sitt gymnasieval. De har skapat en ”social karta över gymnasieskolan”, där de redogör hur elever med olika egenskaper spreds ut på olika utbildningsinriktningar i den svenska gymnasieskolan i slutet av 1990-talet. Broady och Börjesson har utgått från ett register över samtliga svenska gymnasieelever i årskurs 2, åren 1997–2000, sammanlagt bortåt 370 000 elever. Artikelns relevans kan ifrågasättas på grund av att studien gjordes över elever som gick i gymnasieskolan i slutet av 1990-talet, alltså för minst 20 år sedan. Samtidigt menar jag att Broadys och Börjessons beskrivning av hur den svenska gymnasieskolan kan betraktas som ett rum med polariteter och hierarkier, som bestäms av egenskaper, tillgångar och framtidsutsikter, liknar andra funna texter och därför får ingå i den tidigare forskningen. Broadys och Börjessons (2008) genomförda korrespondensanalys visar att kön är en särskiljande egenskap, som visas på den vågräta linjen i den sociala kartan. Kön som särskiljande egenskap är något som även Monica Johansson (2009) beskriver i sin avhandling. Hon menar att det sker en uppdelning av kön vid gymnasievalet. Johansson redogör att det sker en differentiering mellan social bakgrund (som då även Lund (2006), Sandell (2007) och Harling, (2017) antyder) och etnicitet. Liknande Harling (2017) beskriver Johansson (2009) att den marknadsanpassade skolan haft effekt på eleverna, men hon anser att den haft effekt på elevers identitetsskapande. Monica Johansson (2009) anser att konkurrensen skapar en situation där både elever och skolor känner ett behov av *efterfrågan*. Den alltmer marknadsanpassade skolan efterfrågar elever, för att själv bli efterfrågad, samtidigt som eleverna också behöver skolan för att de ska fortsätta vara efterfrågade. Studien visar också att efterfrågan är olika beroende på vilket program de går. I Harlings resultat (2017) visar han upp

hur den marknadsanpassade skolan skapat en styrningsform som positionerar gymnasieelever olika, bland annat beroende på deras sociala bakgrund. I Johanssons (2009) resultat beskriver hon att den marknadsanpassade skolan skapar differentierad efterfrågan beroende på gymnasieprogram. Vissa elever bli mer efterfrågade än andra och skolan behöver de efterfrågade eleverna då konkurrensen mellan gymnasieskolor ökar. Eleverna som deltog i Johansson studie menar att kontakten med lärare och de krav och förväntningar som möter eleverna, varierar beroende på gymnasieprogram. De går alla under samma tak, men i differentierade undervisningssituationer.

Jag anser att Harlings perspektiv till den marknadsanpassade skolan kan ses som en fortsättning till Johansson resultat. Johansson menar på att den marknadsanpassade skolan skapar differentierad undervisning beroende på gymnasieprogram, och Harlings studie skildrar att den marknadsanpassade skolan positionerar elever i olika gymnasieprogram. Därmed ser vi först hur Johansson anmärkte en variation i undervisningen mellan program och nästan 10 år senare, beskriver Harlings resultat att den marknadsanpassade skolan positionerar eleverna i olika gymnasieprogram. Jag ställer mig då frågan om undervisningen varierar på grund av eleverna som går i de olika gymnasieprogrammen eller på grund av gymnasieprogrammen i sig. Eller om den berikas av båda delarna.

Broady och Börjesson (2008) beskriver att grundmönstret i sin karta har varit påfallande de senaste åren, där den vågräta linjen visar kön som särskiljande egenskap och den lodräta axeln visar den sociala hierarki som ser till andra skillnader utöver kön. Överst elever, såväl flickor som pojkar med högt socialt ursprung, därunder elever ur medelklassen och nederst arbetarklassen. Här kan noteras att det är elevernas föräldrars utbildningsmässiga och inte ekonomiska tillgångar som bidrar till att forma rummet. Trots att grundmönstret är detsamma har det samtidigt skett avsevärda sociala förändringar under senare delen av 1990-talet och början av 2000-talet. Till en av de mest genomgripande hör att det naturvetenskapliga programmens naturvetenskapliga gren har blivit alltmer elitpräglad. Benämningen naturvetenskapligt program borde ge intrycket av utbildning som främst förbereder för naturvetenskapliga yrken, men så är det inte. På den sociala kartan ses naturvetenskapliga programmet som en *kungsväg* till framgång i fortsatta studier, i yrkeslivet och i det sociala livet. Ett argument till detta kan vara att många niondeklassare i bemedlade familjer hört från sina föräldrar att denna gymnasieutbildning säkrast ger behörighet att söka till de allra flesta bland de allra mest eftertraktade utbildningsplatserna. Enligt Broady och Börjesson (2008) har den naturvetenskapliga inriktningen fått särställning och gett sig makten att definiera normen för vad som räknas som skolmässig briljans, vilket gett effekter på hela skolväsendet. Detta ser vi också i Monica Johanssons avhandling, där jag menar att efterfrågade elever är de elever som går det naturvetenskapliga programmet. Jag anar detta då Johansson i slutet av sin avhandling beskriver att hennes resultat visar på att skolan är av akademisk kultur där det är viss teoretisk kunskap som prioriteras.

Enligt Broadys och Börjessons (2008) och Johanssons (2009) resultat kan jag särskilja att vissa gymnasieprogram värderas högre än andra. Båda undersökningarna är genomförda i Sverige, dock är de ett par år gamla, vilket kan ifrågasätta relevansen till detta självständiga arbete. De är båda skrivna innan senaste läroplanens införande, trots det anser jag både artikeln och avhandlingen relevant då de diskuterar olika gymnasieprogramms särställning och beskriver det

naturvetenskapliga programmets särställning och norm för skolmässig briljans. En beskrivning som programmet har än idag.

2.2 Synen på kunskap

Bengt Molander beskriver att den praktiska kunskapen uppfattats ha lägre status än den teoretiska kunskapen (Molander, 1993). Denna underordning kommer bland annat till uttryck i att praktik uppfattas som tillämpad teori. Donald Schön utvecklade *kunskap-i-handling* som betonade att kunskapen är inbäddad i handlingen (Schön, 1983). Både Molander och Schöns texter om synen på kunskap är skrivna under slutet av 1980-talet och början på 1990-talet.

Föreliggande arbete kommer att redogöra för forskning kring kunskapsbegreppet.

Förändringarna i gymnasiets struktur kan beskrivas genom att försöka förstå kunskapsbegreppet i relation till gymnasieskolans förändringar. Två nya läroplaner har anlänt och synen på kunskap har utvecklats. Avsnittet startar med forskning som belyser hur ett skiftat fokus av kunskap skedde vid reformbytet under 1990-talet. Därefter redogör flera forskare hur den praktiska kunskapen behöver möjliggöra en form för verbalisering, samt hur en uppdelning av praktisk och teoretisk kunskap behöver upphöra. Avslutningsvis beskrivs hur kunskap om ekonomi och entreprenörskap har kommit att värderas högre än övrig kunskap.

Carl-Henrik Adolfsson (2012) belyser i sin avhandling hur kunskapsfokus vid 1990-talets reformbyte ändrades mot en mer målrational kunskapssyn. Kunskap ses därmed primärt som ett medel för att uppnå olika fastställda mål, vilket innebär att bra utbildning värderas från dess möjligheter att uppnå efterstävandvärda mål. Reformen innebar också en ökad frihet för lärare och elever att utforma sin utbildning efter egna behov. Lärarna fick frihet i att utforma sin undervisning på valfritt sätt och eleverna fick möjlighet att välja inriktning och valbara kurser i sitt program. I sin avhandling analyserar Adolfsson de reformtexter som kom 2008/09 och kan där se en förskjutning av 1990-talets målrationala kunskapsdiskurs. Förskjutningen antar formen av en *reglerad arbetslivsorienterad kunskapsdiskurs*. Kunskapsdiskursen är uppbyggd på liknande sätt men det betonas i denna att eleverna anses bli alltför dåligt förberedda för det kommande arbetslivet eller vidare högre studier. I gymnasieutredningen (SOU 2008/27) ansågs att detta berodde på ett för diversifierat utbud av lokala kurser, inriktningar och specialutformade program, alltför vagt formulerade program och kursmål, och att gymnasieelever hade för stor valfrihet att bestämma innehåll och inriktning på sina gymnasiestudier. Gymnasieutredningen ansåg att en uppstramning av gymnasieskolans innehåll och organisation, skulle ge en ökad effektivisering och kontroll över gymnasieutbildningarnas resultat. Uppstramningen skulle också innebära att kvalitén stärktes. ”Det ska vara tydligt vad en utbildning innehåller, vart den leder och den ska hålla vad den lovar” (SOU 2008:27, s 186). Lösningen på detta sades vara en *stärkt mål-och resultatstyrning*:

[...] målstyrningen och det nationella ansvaret för att formulera uppdraget behöver stärkas. En fungerande målstyrning förutsätter tydliga mål som går att följa upp och som möjliggör att resultat kan värderas. Gymnasieskolan är idag ett exempel på en verksamhet som där det av flera skäl är svårt att bedöma resultaten (SOU 2008:27, s 306).

I samma reform används också begreppet *anställningsbarhet*, vilket också anses vara ett av gymnasieskolans viktigaste syften, nämligen att gymnasieelever ska få möjlighet att få anställning efter sina studier. Därmed får inte utbildningarna vara för allmänna. Varje gymnasieutbildning ska ha ett tydligt mål och därför delas de upp i högskoleförberedande och yrkesförberedande utbildningar. Friheten som tilldelades lärarna och eleverna i den avreglerande målrationella kunskapsdiskursen, förskjuts nu till staten och de så kallade avnämarna, vilket leder till en ökad reglering av läroplanens kunskaper (Adolfsson, 2012). Carl-Henrik Adolfssons avhandling ger detta självständiga arbete en historisk kontext av hur läroplaner och reformer har skiftat i kunskapsfokus. Reformerna som kom under 1990-talet och 2008/2009 var grunden till de två senaste läroplanerna (Lp94 och Lgy11) och visar att det skett en förflyttning av kunskap, från en målrationell kunskapssyn till en reglerad arbetslivsorienterad kunskapsdiskurs. Kunskaperna skall göra eleverna förberedda för det kommande arbetslivet eller vidare högre studier. Dessa olika reformer har enligt Pernilla Ahlstrand (2014) inneburit en förflyttning mot att mer betona utvecklandet av förmågor. Enligt Pernilla Ahlstrand kan det vara en utmaning för lärare att kunna formulera och artikulera vad det ämnesspecifika kunnandet består och därför ville hon med sin avhandling ”[...] utveckla beskrivningar och artikuleringar av det kunnande som visar sig i gestaltning” (Ahlstrand, 2014 s. 38). Ahlstrand är teaterlärare och beskriver att den gestaltande förmågan är en del av teaterämnets centrala syfte och handlar om att kunna uttrycka sig med kroppen.

Behovet av att kunna verbalisera praktisk kunskap beskrivs också i Georgii-Hemming och Johansens (2010) artikel. De skildrar att både musiklärarutbildningar och musiklärare har behov för att kunna uttrycka vad för kunskap som förs med i praktiskt arbete. Dessutom beskriver de i sin artikel, liknande Ahlstrands beskrivning av de nya kraven som kommit med senaste läroplanen, att den brittiska regeringen kräver kunskapsinhämtning, som enligt dem stoppar den praktiska kunskapen, själva hantverket. Regeringen vill att kunskapsinhämtningen ska bestå av både kunskapsproduktion, den faktiska kunskapen och ekonomisk kunskap, kunskaper som är problematiska att få med i själva hantverket. I Altin Y.K Chua och Swee Kiang Hengs (2010) artikel diskuteras även där om kunskaper som behöver kunna artikuleras. Där beskriver Chua och Heng att konstundervisning behöver finna de gömda kunskaperna, kunskaperna som ännu inte uttalats. De utgår från Singapore där de studerar olika typer av kunskap, kunskapskällor och kunskapsprocesser i konstnärlig undervisning. I artikeln kommer de fram till att i konstnärlig undervisning krävs flera olika typer av kunskaper och det finns många olika kunskaper, men vi behöver lära oss hur vi kan uttala alla dessa olika kunskaper.

Både Georgii-Hemming och Johansen, och Ahlstrand ser dock fördelar med att kunna artikulera verbalt kring praktisk kunskap. Ahlstrand (2014) menar att det kan bli lättare för elever och lärare att kommunicera med varandra vid undervisning, samt vid omdömen och bedömningsamtal.

Genom att man kan visa kännetecken för och exempel på hur ämnet traderas och att man kan skildra och förstå hur kunskap formas inom teater så blir man medveten om att vissa delar kan benämnas, annat kunnande utvecklas i det tysta. Då kan den praktiska kunskapen ta plats bredvid och tillsammans med den artikulerade kunskapen (Ahlstrand s. 216).

Georgii-Hemming och Johansen anser att en verbalisering av praktisk kunskap kan skapa en situation där lärare finner en mening i vad de gör. De förklarar att om lärare finner mening i vad de gör, kan de arbeta mer medvetet. Lärarna kan även föra vidare den medvetenheten till sina elever. Författarna redogör därutöver att musik som ämne kan tillfredsställa många olika behov, men att det också kan koppla ihop olika typer av kunskap. All musik kan förklaras verbalt, men det verbala behöver heller inte stå vid sidan om musiken, utan istället kan de ses som två olika kunskaper som ömsesidigt kan berika varandra.

Både Georgii-Hemming och Johansen, Ahlstrand, och Chua och Heng, skildrar ett behov av att kunna artikulera praktisk kunskap. Ahlstrand har genomfört sin undersökning i Sverige, men Georgii-Hemming och Johansen är skriven i brittisk kontext, samt Chua och Hengs artikel är genomförd i Singapore. Det minskar relevansen, samtidigt som alla tre texterna beskriver liknande problematik med att verbalisera praktisk kunskap. Texterna blir därmed relevanta då jag i detta självständiga arbete diskuterar kunskap och det estetiska programmet.

Georgii-Hemming och Johansen redogör även att den praktiska och teoretiska kunskapen ofta står för sig själva inom musik och att musiklektörer behöver få fler verktyg för att kunna koppla ihop dem. Graham John McPhail (2014) och Leslie Cunliffe (2005) skildrar också problematiken med uppdelning av praktisk och teoretisk kunskap i sina artiklar. Graham John McPhails artikel utgår från musikundervisning i Nya Zeeland. I sin artikel poängterar McPhail vikten av inkludering inom musikundervisning. Han anser att det finns en förvirring mellan uppdelningen av kunskaperna att veta *vad* och veta *hur*, och att denna syn av uppdelning mellan kunskaper behöver åsidosättas. Lärare behöver istället fokusera på att inkludera samtliga elever och anpassa undervisningen efter dem. När undervisningen anpassas efter elevernas behov och läraren kan variera sitt sätt att undervisa blir eleverna som mest engagerade. Cunliffes artikel beskriver också problematiken med att dela upp praktisk och teoretisk undervisning, men utgår från konstundervisning i Storbritannien. En historisk återblick skildras för att påvisa bakgrunden till kunskapens uppdelning. Artikeln redogör att uppdelningen av praktisk och teoretisk kunskap inom konstundervisning behöver sättas samman, för tänkandet består både av en praktisk och teoretisk del. Artiklarna är från Nya Zeeland och Storbritannien, vilket kan ifrågasätta deras relevans. Samtidigt har artiklarnas innehåll en tydlig koppling till detta självständiga arbetes syfte och problemformulering.

Den tidigare forskningen beskriver att praktisk kunskap behöver kunna sättas samman med teoretisk kunskap samt att den erfordrar verbalisering. Johan Nyberg visar i sin licentiatuppsats att även elever som går estetiskt program med inriktning musik har svårighet med att verbalisera praktisk kunskap. ”Man vet ju. Alltså på ett sätt, man vet ju hur man tycker. Men det är ändå svårt att uttrycka det, liksom, vad man tycker” (informant från Nybergs uppsats, s 114). Nybergs licentiatuppsats arbetar utifrån ett pragmatiskt perspektiv och ett narrativt förhållningssätt. Nyberg skildrar att eleverna har utbredd ovana att reflektera över musikalisk kunskap och musikaliskt lärande. Dock beskriver eleverna musikalisk kunskap ur ett holistiskt perspektiv och som något dialektiskt, där såväl kunskapens olika delar som individen och omgivningen har betydelse eftersom de påverkar varandra. Johan gick ut och frågade elever om någon musiklektör någonsin hade frågat eleverna om hur de ser på musikalisk kunskap. Eleverna poängterade att

ingen musiklektör hade ställt frågor om elevernas syn på musikalisk kunskap innan. Samtidigt beskrev eleverna att de ansåg det viktigt med reflektion och meningsskapande.

Nyberg beskriver, liknande Ahlstrand, att dialog om kunskap är viktigt för formandet av ett demokratiskt samhälle. Han redogör också att problematiken med att aldrig uttala den praktiska kunskapen är att när den väl uttalas och det visar sig att elev och lärare har olika uppfattningar, det är då som problem kan uppstå (Nyberg, 2011).

Den tidigare forskningen redogör att estetiska kunskaper kan gynna elever på flera olika sätt. Alberto Cabedo-Mas och Maravillas Diaz-Gomez, samt Päivi-Sisko Eerola och Thomas Eerola, beskriver hur musikalisk kunskap kan gynna elever i en social kontext. Cabedo-Mas och Diaz-Gomez (2013) har genomfört sin undersökning i Spanien, på högstadie- samt gymnasieskolor. Syftet med undersökningen var att se hur musikundervisning kunde utveckla attityder som vill främja samhörighet mellan människor och kulturer. Cabedo-Mas och Diaz-Gomez redogör i resultatet att lärare behöver anpassa sin musikundervisning så att undervisningen stödjer möjlighet för samarbete mellan elever. Den klassiska modellen i spanska skolor är att utmana eleverna, dock anser Cabedo-Mas och Diaz-Gomez att det inte främjar för positiva musikupplevelser, utan det krävs en ökad autonomi i undervisningen och större fokus på att utöka elevernas musikalitet. Det leder till självlärande och möjlighet för elever att mötas och lära tillsammans. Eerola och Eerola (2014) genomförde sin undersökning på tio finska skolor med klasser som fick en utökad musikundervisning och kontrollklasser. Eleverna i klasserna som fick en utökad musikundervisning visade sig få en förbättrad skolkvalité. Resultatet i Eerolas och Eerolas undersökning visade också att en utökad musikundervisning har en positiv effekt på de sociala aspekterna av skolan. Eleverna blev mer positiva på andra lektioner och mer motiverade. Ena artikeln är genomförd i Spanien, vilket kan ifrågasätta dess relevans, dock beskriver den liknande resultat som den finska som också är mer relevant i svensk kontext. Därav togs båda artiklar med.

Sedan Lgy11:s införande har ekonomiprogrammet ökat i antal sökande, med cirka 50 % och det estetiska programmet har sjunkit i antal sökande, med cirka 30 %. Vid Lgy11:s införande togs även kursen estetisk verksamhet bort och entreprenöriellt lärande lades till i samtliga kurser (Skolverket, 2017). Magnus Dahlstedt och Fredrik Hertzberg (2011) betonar hur kunskap och utbildning har kommit att underordnas ekonomins logik. I deras studie undersöker de framväxten av och ett ökat fokus på entreprenörskap inom svensk utbildning. De använder Foucaultianska föreställningar på maktteknologier och självteknologier och presenterar diskursen om entreprenörskap som en räddning, avsedd att väcka öppenhet och dynamik. Därför betonar författarna den roll som entreprenörskap givits i utbildning som en lära för individens ansvar för lärande och självförvaltning i skolan. Sara Carlbaum (2012) visar i sina analyser av entreprenörskap och synen på företagande i skolan att eleverna som framtida medborgare inte bara förväntas kunna starta företag utan också *vilja* starta företag. Det handlar om att försöka forma eleverna att ha ett företagsamt förhållande till sig själva och till sin samtid där individuella val och prioriteringar bör göras utifrån vinstmaximerande kalkyler där självstyrningen ses som investeringar i jaget och framtiden (Carlbaum, 2012). Texterna är relevanta på grund av att de är genomförda i Sverige och på grund av det faktum att det estetiska programmet har sjunkit i antal sökande och ekonomiprogrammet har ökat, och dessa texter visar på att det entreprenöriella lärandet och ekonomins logik har fått ett större fokus och plats i svensk utbildning.

2.3 Estetisk undervisning

Den tidigare forskningen av estetisk undervisning, består av forskning kring teater, musik och bild. Forskningen menar att den estetiska undervisningen behöver anpassas efter eleverna och att det behövs ett klassrum och en läroplan som stödjer dess infallsvinklar. Dessutom visar den tidigare forskningen att estetisk undervisning kan gynna på flera olika plan.

” Theatre is underestimated - it does more for you than you believe” (Österlind, 2011, s 85). Eva Österlind har i sin artikel undersökt vad elever som gått tre år på det estetiska programmet med inriktning teater, upplever och vad de anser om det. Undersökningen genomfördes med hjälp av intervju och analyserades utifrån ett fenomenografiskt och fenomenologiskt perspektiv. Undersökningen visar ett blandat resultat, som är till övervikt positivt. Utav 30 intervjuer är det endast en student som ställt sig negativ till utbildningen och den ansåg att utbildningen hade för låg nivå. Österlind redogör i sin artikel att eleverna som går teaterprogrammet på gymnasiet kommer till programmet med en väldigt blandad erfarenhet, men att lärarna ändå kan anpassa undervisningen till den. Det är många andra parametrar som också ska anpassas i teaterundervisningen: elevernas stress över andra ämnen, deras personliga utveckling, och en miljö där konkurrensen står sig relativt hög, samtidigt som alla ska inkluderas. Teaterlärare klarar att parera detta och en möjlig anledning till det kan vara de starka sociala band som teater skapar.

Charlotte Bell (2006) beskriver att det i Storbritannien skett ett skifte utav teaterundervisningen, på högre utbildningsnivå. Hon förklarar det komplexa med att ha teater som ämne i skolan. Bell nämner att en akademisk kapitalism hägrar i Storbritannien, där hon själv undervisar i engelska och matematik. Det går att jämföra med Monica Johansson (2009) som i svensk kontext också beskriver att det råder en akademisk kultur i skolan (Johansson, 2009). Både i den brittiska och i den svenska kontexten kan vi således se hur den akademiska kulturen får allt högre värde. Bell har använt begreppet akademisk kapitalism, som myntats av Sheila Slaughter och Larry Leslie, som beskriver det med att undervisning mer fokuseras på att vara finansiell investering snarare än ett kreativt rum för frihet och äventyr. Det går att jämföra med Brody och Börjesson (2008) som beskriver det naturvetenskapliga programmet som en *kungsväg* för karriär, vilket igen visar liknelser mellan svensk skola och den brittiska. Bell (2006) beskriver att fokus på finansiell investering ledde till att teater togs bort som ämne och istället lades till i ämnet engelska, där de bland annat arbetade med Shakespeare. Charlotte Bell (2006) anser därför att om teater ej kan ses som ett eget ämne i undervisning på högre nivåer, bör undervisningen anpassas så att det används mer konstnärlig pedagogik. Bell anser att det bör skapas ett klassrum och en läroplan som stödjer konstnärliga infallsvinklar. Den senaste läroplanen (Lgy11) tog bort estetisk verksamhet som kurs. Österlind (2011) menar att regeringen bör fokusera på det positiva och det viktiga som de estetiska kunskaperna ger, istället för att försöka få bort dem. Hon beskriver också hur skådespeleri ger eleverna möjlighet att testa olika sätt att lösa problem på, vilket främjar deras personliga utveckling.

Teater och teaterundervisning har visat sig leda till positiva effekter även i yngre åldrar. I Balli Lelinge och Jonas Alwalls följeforskningsrapport (2014) följer de projektet ”Stora teaterkursen” och beskriver dess upplägg samt följer av kursen. Kursen består av sammanlagt tio träffar som innefattar åtta klassrumsbesök av en teater-/dramapedagog samt två besök på Malmö

stadsteater. Under varje klassrumsbesök får eleverna göra drama- och teaterövningar, de får även besök av en skådespelare och vid besöken till stadsteatern, får eleverna först se en familjeföreställning och vid andra besöket får de följa med backstage. Syftet med Stora teaterkursen är att öka elevernas förståelse för vad teater är, ge eleverna tillfälle att fördjupa sig i gestaltning av en berättelse, genom teaterövningar öka elevernas kreativa skapande och stärka deras självförtroende, förbättra kommunikationen i gruppen och träna elevernas samarbetsförmåga. Följeforskningsrapporten granskar Stora teaterkursen för att kvalitetssäkra projektet. Rapportens syfte kan beskrivas utifrån två delmål. Det ena delmålet är att redogöra för hur kursen påverkar eleverna och deras lärare ur både ett omedelbart där-och-då perspektiv, samt ur ett långsiktigt perspektiv. Detta undersöktes via djupintervjuer med lärarna både före och efter kursen, och för att undersöka elevernas perspektiv har 25 klassrumsbesök som observatörer genomförts. Det andra delmålet var att analysera vilka stödjande funktioner och beröringspunkter Stora Teaterkursen har i relation till skolans grundläggande uppdrag. Detta besvarades via tre metoder: intervju före kursstart respektive kursslut med teaterpedagog, en fokusgruppsintervju med tre teaterpedagoger från Malmö Stadsteater och medverkan vid två lärarträffar på stadsteatern. Rapporten är av kvalitativ art och det huvudsakliga materialet är klassrumsobservationer.

Rapporten visar hur Stora Teaterkursen utifrån sina egna målsättningar framstår som en lyckad satsning. Dock visar den också att det fortfarande finns utmaningar, även om den har genomförts med stort engagemang och skicklighet. Lelinge & Alwalls rapport (2014) redogör hur lärare vill arbeta mer praktiskt i sina klassrum och att de är glada över de övningar som de fått genomföra med teaterpedagogerna. Utsagorna från deltagarna visar att den estetiska läroprocessen befäster olika kunskaper, såsom att ta initiativ, att berätta en berättelse, att våga prata inför andra, att ge varandra respektfull feedback osv. Teaterpedagogerna som genomför övningarna är också övertygade om att elevernas kunskaper fördjupas genom de estetiska arbetssätten. Lelinge & Allwall (2014) påpekar att ett projekt som Stora Teaterkursen utspelar sig i klassrummen, som befinner sig i ett större socialt, kulturellt, geografiskt och politiskt sammanhang. Utifrån dessa nivåer kan det vara relevant att tala om vilken påverkan som sker utav en satsning som Stora Teaterkursen. Längre fram kan det även vara intressant att undersöka om Stora Teaterkursen är en satsning som har potential att bidra till en positiv personlig och social utveckling för barn som växer upp i staden Malmö.

Vilken roll spelar konstnärliga och estetiska förhållningssätt samt ett lärande för ökad självkännet och personlig utveckling för dem? Vilken roll har ett sådant lärande – på sikt – för stadens utveckling? (...) Det har en innebörd att Stora teaterkursen utspelar sig i ”kunskapsstaden Malmö” – som samtidigt är ”invandrarns stad Malmö” och ”det socialt segregerade Malmö” – men vilken denna innebörd är återstår att utforska närmare (Balli, Allwall, 2014, s 65).

Lelinge & Alwalls (2014) rapport, Österlinds artikel (2011) samt Bells artikel (2006) visar hur teaterundervisning behöver ett klassrum och en läroplan som stödjer konstnärliga infallsvinklar, samt att teaterundervisning kan leda till flera olika positiva effekter. Dock är Bells artikel (2006) skriven ur en brittisk kontext, vilket kan ifrågasätta dess relevans. Eva Österlind (2011) har endast intervjuat elever som går teater och undersökt hur de upplever det. Det hade varit intressant om hon även hade intervjuat elever från flera olika program och jämfört deras upplevelser. Lelinge &

Alwalls rapport (2014) över projektet (Stora Teaterkursen) är genomförd på yngre elever och därför kan även dess relevans ifrågasättas.

Anders Marner (2000), Anna-Lena Rostvall och Tore West (2001) skriver om hur lärare och deras undervisning behöver anpassas efter eleverna. Anders Marner (2000) beskriver i sin artikel *Kreativitet och bildundervisning*, om hur bildämnet har utvecklats historiskt. Han menar att de intellektuella aspekterna har historiskt fått stå tillbaka för manuella och emotionella aspekter i skolans estetiska ämnen och tycks fortfarande dominera många föreställningar om de estetiska skolämnenas värde. Av tradition har lärarutbildning i de estetiska ämnena varit knuten till konstnärliga utbildningar och dessa ämnen har av tradition den svagaste forskningsanknytningen av lärarutbildningen i olika ämnen. Dock anser Marner (2000) att möten mellan konst och vetenskap kan leda till en utveckling och ökning av de estetiska skolämnenas värde. Sammanfattningsvis beskriver han att undervisningen måste förankras i elevens värld och det behöver ske en interaktion i klassrummet. Liknande beskriver Anna-Lena Rostvall och Tore West (2001). De redogör i sin avhandling om hur vi kan skapa en fördjupad förståelse mellan interaktion, kunskapsutveckling och institution i instrumental undervisning. De undersöker detta genom att beskriva och analysera skeenden under lektioner och tolka dem i ett historiskt och samhällsligt perspektiv. Rostvall och Wests (2001) resultat visar att musikens expressiva aspekter behandlas i mycket liten grad, såväl i läromedlen som under lektionerna. Det är endast hos elever som visat särskild begåvning genom att lära sig läsa noter och hantera instrumentet bra, som musikens expressiva aspekter uppmärksammas. Istället är det notbilden som får störst fokus. Det är lärarna som styr lektionerna och de motiverar inte varför eleverna genomför de övningar som de gör. Anders Marner (2000) beskriver liknande problematik och menar att lärarna behöver ta en mer aktiv roll i klassrummet. Det ska inte bara vara läraren som sänder ut kunskap, eleven skall också vara sändaren. Marner menar genom att vetenskapliggöra och skapa en mer aktiv lärarroll kommer bildämnets värde att lyfta (2000). Rostvall och West har en liknande grundtanke som Marner. Rostvall och West (2001) vill med avhandlingen visa på att instrumental- och musikundervisningen behöver skifta fokus. De anser att instrumentalundervisningen behöver använda sig mer utav gehörspel och improvisation. Det kan ge eleverna en större möjlighet att utveckla mångsidiga kunskaper i musik. Instrumentalundervisningen behöver också anpassas utefter alla barn. Avhandlingen redogör att undervisningen idag endast vänder sig till barn med situerade föräldrar, eller till barn som är särskilt begåvade eller motiverade. Genom att hävda behovet av enskilda lektioner har man utgått från att endast vissa barn kan lära sig spela och att musikundervisningen är en mycket speciell verksamhet, som måste bedrivas under helt andra villkor än övriga typer av undervisning. Verksamheten har på ett sätt distanserat sig från andra utbildningsområden, vilket har lett till att det blivit en verksamhet som övriga samhället inte lägger sig i, men är med och bekostar i mån av resurser. I strävan för att legitimera verksamheten anser Rostvall och West (2001) att instrumentalundervisningens arbetsformer, arbetssätt, normer och regler behöver utvecklas för att anpassas till alla barns utveckling.

Rostvall och West (2001) samt Marner (2000) visar ur två olika perspektiv att bild och musikämnet behöver anpassas efter fler elever och att läraren behöver ta en mer aktiv roll. Dessa artiklar anser jag som relevanta på grund av att de ifrågasätter formen på den estetiska undervisningen.

2.4 Sammanfattning tidigare forskning

Den tidigare forskningen beskriver hur elevers gymnasieval grundar sig på olika faktorer. Både Sandell (2007), Lund (2006), Ambrose (2016) och Harling (2017) beskriver ur olika perspektiv att gymnasievalet beror på elevers sociala bakgrund. Sandell (2007) beskriver att elever blir påverkade av människor i sin närhet, Lund (2006), menar att gymnasievalet baseras på den lokala diskursordningen och Ambrose anser att gymnasievalet påverkas av föräldrarnas och ungdomarnas kulturella habitus. Harling (2017) redogör att gymnasievalet inte baseras på *vad* eleverna vill bli, utan *vem* de vill bli. Brody och Börjesson (2008), Johansson (2009) och Bell (2016) redogör att det råder en akademisk kapitalism i skolan, där det naturvetenskapliga programmet fått en särställning och gett sig makten att definiera vad som räknas som skolmässig briljans. Läroplaner har gått alltmer emot att kunskaper skall ge eleverna möjligheter för vidare studier och arbete, därför behöver kunskaper kunna artikuleras för att det ska bli tydligare kring vad de kan gynna. Adolfsson (2012) beskriver hur utvecklingen av läroplaner framskridit. Ahlstrand (2014), Georgii-Hemming och Johansen (2010) samt Chua och Heng (2010) beskriver svårigheten med att kunna artikulera den praktiska kunskapen, samtidigt som Nyberg (2011) skildrar elevers ovana med att uttrycka den musikaliska kunskapen. Tidigare forskning beskriver också att det finns en problematik med att det görs en uppdelning av praktisk och teoretisk kunskap, och att dessa mer bör föras samman (McPhail, 2014 & Cunliffe, 2005). Den tidigare forskningen visar också hur olika typer av estetisk kunskap kan gynna elever på flera olika sätt, alltifrån i social kontext till förbättrat självförtroende (Cabedo-Mas & Diaz-Gòmes, 2013, Eerola & Eerola, 2014, Balli & Alwall, 2014). På samma gång beskriver den tidigare forskningen att estetisk undervisning behöver utvecklas och börja anpassas efter elevernas behov (Rostvall & West, 2001, Marner, 2000). Avslutningsvis skildrar Dahlstedt & Hertzberg (2011) samt Carlbaum (2012) hur ett entreprenöriellt lärande har kommit att fokuseras på i den svenska skolan. Eleven ska inte bara kunna starta företag, den ska också *vilja* starta företag.

Det är en spretig forskning som både visar att elevers gymnasieval påverkas av deras sociala bakgrund, att estetisk undervisning kan gynna dem på flera olika sätt, samtidigt som kunskapen behöver anpassas för fler elever. Flera av undersökningarna är genomförda i andra länder än Sverige och vissa undersökningar är i liten skala, men samtidigt är det flera av studierna som beskriver att en akademisk kapitalism idag hägrar i skolan och att den praktiska kunskapen behöver kunna artikuleras.

3 Teoretiskt perspektiv

I följande kapitel beskrivs det teoretiska perspektiv som jag har valt att arbeta med i mitt självständiga arbete. Det är med hjälp av diskursanalys, som jag kommer att analysera mitt material. Diskursanalys handlar om att ta reda på vad det är för diskurs som råder. Diskursanalys vilar på en socialkonstruktionistisk grund. Socialkonstruktionism är en gemensam beteckning för en rad nyare teorier om kultur och samhälle (Winter Jørgensen & Philips, 2009). Följande kapitel kommer beskriva socialkonstruktionism, diskursanalys och den riktning på diskursanalys som jag valt: Kritisk diskursanalys, vilken har en samhälls- och maktkritisk ingång och som fokuserar på språkets roll (Boréus, 2015).

3.1 Socialkonstruktionism

Det socialkonstruktionistiska perspektivet utgår från förståelsen av att ett fenomen eller ett objekt är beroende av språket och hur vi genom det uttrycker och tolkar, och genom det också formar omvärlden (Börjesson, 2003). Då språkanvändningen inte är konstant över tid, är därför förståelsen till den värld vi lever i, beroende av vilken tidskontext vi rör oss inom. Således blir skapandet av grupper eller identiteter beroende av historien och hur den beskrivs och förstås (Winter Jørgensen & Philips, 1999). Sociala förändringar leder enligt detta perspektiv också till en förändring av dessa grupper och identiteter, eftersom de är formade i relation till kontexten och kan inte på något sätt ses som beständiga eller definitiva (Börjesson, 2003). Därför är de sätt som vi uppfattar och representerar världen historiskt och kulturellt specifika och *kontigenta*: De förändras över tid. Diskursivt handlande är en form av socialt handlande som bidrar till att konstruera den sociala världen och bevarar också vissa sociala mönster. Den här synen kallas *antiessentialistisk*: att den sociala världen konstrueras socialt och diskursivt betyder att dess karaktär inte är bestämt av yttre förhållanden eller given på förhand, och att människor har inre ”essenser” – en uppsättning äkta och stabila eller autentiska personlighetskildringar. Kunskap ses i detta perspektiv som något som skapas i sociala interaktioner, där du både bygger upp gemensamma sanningar och kämpar om vad som är sant och falskt. Våra olika sociala handlingar grundar sig enligt detta perspektiv på våra olika sociala världsbilder, och den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får därmed konkreta sociala konsekvenser (Winther Jørgensen & Philips, 1999).

Socialkonstruktionismen utvecklades ur den franska poststrukturalistiska teorin. Dock ses både ”socialkonstruktionism” och ”poststrukturalism” som kontroversiella beteckningar och det finns knappt någon överenskommelse om förhållandet mellan dem. Winther Jørgensen och Louise Philips tolkar att socialkonstruktionism är en bredare kategori som poststrukturalism är en del av. Börjesson (2003) beskriver att socialkonstruktionism ser sanningen/verkligheten bakom eller inom texten, medan poststrukturalismen snarare betonar interaktionen mellan läsare och text, och det meningsskapande som sker i denna relation. Vidare beskriver Börjesson att poststrukturalism betonar det ständiga skapandet i interaktionen, vilket innebär en kritisk udd mot de olika strukturalismernas föreställningar om att de stora betydelseerna skulle kunna avläsas i ett samhälles olika detaljer.

3.2 Diskursanalys

En diskursanalys innebär att undersöka vilket bestämt sätt att tala och förstå världen på som råder. Betoningen ligger här på ”ett bestämt sätt”. Det finns alltså ramar för vilka presentationer som kan göras för att dessa ska bli betraktade som sanna och korrekta. Användbara grundfrågor i detta sammanhang kan exempelvis vara: Talas det om fenomenet på samma sätt oavsett vilken typ av material som anlitas? Är det en konsensus kring diskursen? (Börjesson och Palmblad 2010).

Diskursanalys bygger utifrån en socialkonstruktionistisk grundidé, som innebär att språket konstruerar verkligheten, eller hur vi förhåller oss till den verklighet som omger oss och som vi är en del av (Bergström & Boreus, 2000; Börjesson 2003). Språket gör något med världen; det frammanar eller konstituerar vår verklighet (Börjesson och Palmblad, 2010). När en studerar diskurser innebär det, uttryckt på ytterligare ett sätt, att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha sagts. Diskurser är talarordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som ”sant”, ” trovärdigt” m.m. Diskursens gränser visar också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang. En viktig fråga i diskursanalys är den viktiga aspekten av vem som får tala (Börjesson, 2003).

Diskursanalysen gör det möjligt att se det märkvärdiga i något som framstår som naturligt. Ingen text kan uttrycka allt utan vilar på en rad outtalade förutsättningar, men i en diskursanalys läser man inte texterna för att undersöka vad författaren vill säga, utan man granskar dem för att undersöka vad de underförstår, omöjliggör, respektive implicerar (Sahlin, s. 100).

Diskurser hjälper oss att skapa representationer av verkligheten, som aldrig bara är en avspeglning av verkligheten, utan representationerna bidrar till verkligheten. Det betyder inte att verkligheten inte finns, representationer är nog så verkliga. Den fysiska världen finns också, men den får bara betydelse via diskurs (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Det är omöjligt att tala eller skriva om verkligheten utan att förenkla, tolka och i viss utsträckning förvränga. Därför handlar det enligt diskursanalys inte om att med hjälp av språket återge verkligheten, utan om att konstruera och forma den. Det vi säger och skriver blir oundvikligen en subjektiv representation av verkligheten, inte ett objektivt återgivande av den (Bergström & Boreus, 2000; Börjesson 2003). Enligt Winther Jørgensen och Philips blir språket därmed som en ”maskin” som *konstituerar* den sociala världen. På det viset blir det en *förändring* i diskursen och ett av de sätt på vilka den sociala världen förändras.

En av de första att systematiskt arbeta med diskursanalys var Michael Foucault. Han utvecklade både teori, begrepp och genomförde en rad empiriska undersökningar. Foucault följer den socialkonstruktionistiska premissen att kunskap inte bara är en avspeglning av verkligheten. Sanning är en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger vad som är sant och vad som är falskt. I sitt senare arbete utvecklar också Foucault en teori om makt/kunskap. Makt ses inte som något som vissa agenter utövar i förhållande till passiva subjekt. Makten är istället spridd över olika sociala praktiker. Den ska inte förstås uteslutande som förtryckande utan som *produktiv*: makten konstituerar diskurser, kunskap, kropp och subjektiviteter.

Det som får makten att äga giltighet, det gör att den blir accepterad, är helt enkelt det faktum att den inte bara tynger oss som en kraft som säger nej utan genomsyrar och skapar tingen; den framkallar njutning, frambringar kunskap, skapar diskurs. Den måste betraktas mer som ett produktivt nätverk som löper genom hela samhällskroppen än som en negativ instans med förtryck som uppgift (Foucault 1980b:119).

Genom detta blir makten den positiva möjlighetsbetingelsen för det sociala. Det är genom makten som vår sociala omvärld skapas, som objekt skiljs åt och får karakteristika och relationer till varandra. Makten är alltid förbunden med kunskap – makt och kunskap förutsätter varandra. Foucaults syfte är att klarlägga strukturen i de olika kunskapsregimerna, alltså dels reglerna för vad som överhuvudtaget kan sägas och vad som är helt otänkbart, och dels reglerna för vad som betraktas som sant och falskt. I detta perspektiv är makt inte något som förtrycker och enbart begränsar utan makt är också produktiv eftersom det är genom makten som diskurser skapas, det vill säga vår sociala omvärld och hur vi förstår och talar om denna (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Foucault skildrar också utestängningsprocedurer och auktorisering genom ritualer och socialiserande institutioner: Vem får tala och varpå vilar denna legitimitet? Ett av hans begrepp var sanningsregimer: ”Diskurser är då inte bara vad som sägs i olika sammanhang, utan också vad som gör det möjligt att säga det.” (Börjesson & Palmblad, 2010 s. 12). Det skapas ständigt nya sanningsregimer som ger nya sätt att tala om världen och människor.

Utestängningsprocedurer och auktorisering visar att diskurser inte bara skapar nytt, i form av associationer och sammanhang. Diskurser orienterar också människors handlande. De kan begränsa handlingsutrymmet, men även öppna för nya handlingsvägar. Därmed gäller det för diskursanalytikern att bedriva forskning om vilka berättelser som knyts till vilka platser, och vilka föremål som knyts till vilka sammanhang. Framförallt handlar det om att belysa hur dessa processer går till (Börjesson & Palmblad, 2010).

3.2.1 Kritisk diskursanalys

Den kritiska diskursanalysen utvecklades i Storbritannien av bland annat språkvetaren Norman Fairclough. Kritisk diskursanalys har olika inriktningar. De skiljer sig något, men har vissa gemensamma grunddrag, vilka kommer att återges här nedan. Alla inriktningar betraktar sociala identiteter och relationer, som delvis produkter av hur vi använder språket. De är därmed socialkonstruktionistiska och följer den socialkonstruktionistiska beskrivningen här ovan. Vidare menar de att diskurser är både konstituerade och konstituerande, de är alltså inte opåverkade av andra sociala praktiker och samhällsliga processer, utan de formas av och formar världen runtomkring (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough (1992) beskriver diskurs dels som språkbruk som form av social praktik bland andra sociala praktiker och dels som ett sätt att tala eller skriva utifrån ett bestämt perspektiv.

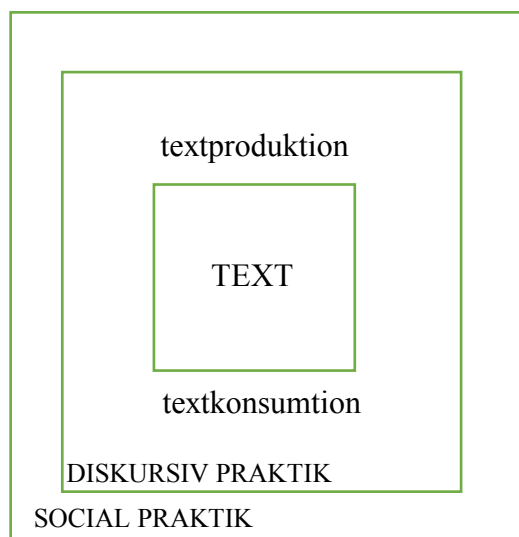
Norman Fairclough uppfattar språkets roll, på liknande sätt som Michael Foucault. De båda utgår från att hur vi talar och skriver påverkar andra sociala praktiker i samhället (Ahrne & Svensson). Dock är Fairclough också tydlig med att han främst intresserar sig för hur språket konstitueras av den sociala praktik som det finns inlagrat i. Han understryker att:

[...] the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people's heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material and social structures (Fairclough 1992, s 66).

Fairclough menar alltså för att nå förståelse om något, för hur det är möjligt för en viss typ av språkbruk eller variation av ett visst språkbruk, att framstå som legitim, krävs det att språkbruket sätts in i sitt historiska och samhälleliga sammanhang.

Diskursen bidrar enligt Fairclough (1992) till att konstituera: sociala identiteter eller grupper, sociala relationer mellan dessa identiteter eller grupper, samt ett större sammanhang som dessa identiteter, grupper och relationer rör sig inom. Inom ett så kallat kunskaps- och betydelsesystem.

Syftet hos Fairclough är att genom kritisk diskursanalys synliggöra maktens effekter för att på så sätt bekämpa social ojämlikhet (Fejes och Thornberg, 2015). Därmed vill den kritiska diskursanalysen synliggöra förhållandet mellan användningen av språket och den sociala praktiken. Därför analyseras varje kommunikativ händelse som en del av en diskursordning. En diskursordning betecknar olika diskurser som delvis täcker samma terräng, som de kämpar om att ge innehåll åt var och en på sitt sätt. Varje fall av språkbruk återger eller ifrågasätter diskursordningen, genom att vara en del av den sociala praktiken och genom dess relation till diskursordningen (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough har utifrån detta syfte utvecklat den så kallade *tredimensionella modellen*, för att kunna studera dessa nivåer. Modellen skiljer i analysprocessen mellan de tre dimensionerna: *text*, som innebär tal, skrift, bild eller blandning av det språkliga och visuella, *diskursiv praktik*, vilket är produktionen och konsumtionen av texter och *social praktik*, där texten tolkas till ett större sammanhang, till exempelvis samhället (Fairclough, 1992).



Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992a:73)

Alla tre dimensionerna bör inkluderas vid en konkret diskursanalys av en kommunikativ händelse. Det vill säga att man först ser på *textens* egenskaper, hur diskursen skapar identiteter och grupper. Därefter undersöker man de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med talet, alltså relationerna mellan de grupper som deltar i diskursen (*diskursiv praktik*). Slutligen den bredare *sociala praktik*, som den kommunikativa händelsen är en del av, alltså du undersöker

diskursens relation till ett större sammanhang. (Fairclough, 1992). Materialet kommer att analyseras med inspiration utifrån denna modell, dock kommer den inte lägga lika stor vikt vid alla tre dimensioner. Analysen kommer utgå från den diskursiva och sociala praktiken.

I analysen av textmaterialet, som består av de transkriberade texterna från fokusgruppsintervjuerna, kommer *transitiviteten* i texten behandlas. Detta görs genom att studera hur processer och relationer förbinds med subjekt och objekt. Transitivitet kan förklaras som ett sätt att blottlägga på vilket sätt sociala, kulturella, ideologiska, politiska, eller teoretiska faktorer avgör hur en process är av betydelse i en specifik diskurs eller specifik text (Fairclough, 1992). Genom att studera detta kan man tydliggöra hur någon (eller några) kan fräntas ansvaret för vissa handlingar, genom att lägga fokus på konsekvenserna och bortse från de handlingar som ledde fram till dem. Exempelvis ”fem stycken avskedades igår”. Vem som avskedade dem eller varför framkommer inte i meningen, alltså något som bara skedde utan att någon *agent* kan ställas till ansvar för handlingen. Agenter är något som analysen också kommer att fokusera kring. Vilka i materialet uttrycks vara agenter, alltså vilka som är aktiva i materialet, samt vilka grupper som uttrycks som passiva. Vidare kommer vi att studera *nominaliseringen* i texten. En nominalisering handlar om hur sociala processer och handlingar ”förtingligas” och görs till självständiga företeelser. På detta sätt tonas agenten ned och görs till självständiga företeelser. Exempelvis kan vi titta på uttrycket ”skövling av regnskog”. Här beskrivs en handling som är skövling som dock ej beskrivs vem den utförs av. Det nämns inte vem som är ansvarig för handlingen, skövlingen har då förvandlats från själva skövlingen som någon utför till endast en egen företeelse som existerar för sig själv, utan någon som agerar eller handlar. Begreppet har nominaliserats. Analysen kommer även att använda sig av begreppet modalitet. Modalitet betyder ”sätt” och analyser som använder modalitet fokuserar på talarens grad av instämmande i (”affinitet” med) en sats. Vilken modalitet som används påverkar diskursens konstruktion av sociala relationer, som exempelvis tillåtelse, vilket sätter talaren i en position att ge den berörde lov att göra något. Modalitet kan också uttryckas genom intonation (exempelvis en dröjande ton kan skapa distans till påståendet) eller genom *hedges*. En hedge är när en person anpassar påståendet i en sats och därmed uttrycker ”låg affinitet” genom att använda ord som ”liksom”, ”kanske” ”lite” eller ”fast”. Ett slags modalitet är *sanning*. Talaren instämmer fullständigt i sitt påstående och framställer till exempel en kunskap som sann och oomtvistlig. Talaren kan också uttrycka en mindre grad av säkerhet och använda *tillåtelse*. Tillåtelse sätter talaren i en position där han eller hon kan ge mottagaren lov att göra ett eller annat med påståendet. Modaliteten kan också uttryckas med hjälp av modalverb där verbet uttrycker talarens säkerhet.

Diskursanalys är inte en enhetlig metod med givna ramar för hur analysen skall genomföras, utan metoden måste i varje undersökning skraddarsys utifrån de frågeställningar och det material som finns (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Eftersom mina frågeställningar endast tar upp sådant som inte har med den direkta texten att göra, finns ingen anledning för mig att analysera på den textuella nivån. Istället kommer analysen att starta på den diskursiva nivån och koppla till den sociala.

4 Metod, analys och tillvägagångssätt

I följande stycke presenteras metoder för intervjuinsamling och dess bearbetning och analys. Därutöver redogörs även det självständiga arbetets tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

4.1 Genomförande

I det självständiga arbetet har jag använt mig av ett kvalitativt tillvägagångssätt och har arbetat med intervjuer. Ett kvalitativt tillvägagångssätt valdes på grund av att den metoden bidrar till att förstå världen från informanternas synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2010). Då syftet med arbetet var att undersöka hur elever förstår kunskapsutveckling i relation till studier på det estetiska programmet, har metodvalet anpassats efter syftet. I datainsamlingsmetodik användes fokusgruppsintervjuer, då de lämpar sig bra på att producera data som belyser normer för grupperns praktiker och tolkningar (Halkier, 2010). Metoden kan utforska ny kunskap och ”befästa” gammal kunskap, samt också användas som ”brainstorming” och idégenerering (Ahrne & Svensson, 2015). Fokusgruppsintervjuer utmärks med att de som intervjuas leder samtalet själva och intervjuaren observerar samtalet med både ögon och öron. Intervjuaren styr också samtalet, men mer som en moderator och hjälper endast till att styra samtalet så de intervjuade inte avlägsnar sig från ämnet, från fokus och från intervjun (Trost, 2005). Moderatoren introducerar diskussionsämnen och ser till att det blir ett meningsutbyte. Hennes uppgift är att skapa en tillåtande atmosfär så att deltagarna vågar ge uttryck för personliga åsikter i ämnet. Målet med en fokusgruppsintervju är inte att gruppen ska finna enighet i diskussionen, utan att få fram olika uppfattningar i en fråga (Kvale & Brinkmann, 2009) som skall vara den bestämda forskningsfrågan. Därför kan fokusgrupper ses som en forskningsmetod där data produceras via gruppinteraktion kring ett ämne som forskaren bestämt. Således är det en kombination av gruppinteraktion och ett av forskaren bestämt ämnesfokus som är fokusgruppens kännetecken (Halkier, 2010).

Intervjuerna genomfördes på elevernas skolor och under lektionstid med respektive lärare. Läraren var med i rummet vid två av intervjuerna, resterande tre var läraren inte med i rummet. En intervjuguide utformades med utgångspunkt i metodlitteraturen (Kvale & Brinkmann, 2010 & Halkier 2014). Kvale, Brinkmann (2010) och Halkier (2014) anser att den diskursiva kvalitativa intervjun med fördel kan föras mer som ett samtal än som ett förhör. Ett samtal ger lättare upphov till att naturligt agerande förekommer och det anses lämpligare för att kunna belysa de diskurser som används. De menar även att en god kvalitativ intervju inte kan vara alltför planerad och instrumentell, utan bör präglas av flexibilitet och känslighet. Intervjuguiden har inspirerats av detta samt av Bente Halkiers (2010) trattmodell, som kan vara ett effektivt verktyg vid fokusgruppsintervju. Trattmodellen är utformad av David Morgan (1998/1997) och med trattmodellen menas att intervjun startar öppet och därefter avslutas med en stramare styrning. Halkier beskriver också att övningar med hjälpmedel, mitt i intervjun kan vara effektiva. Övningar och hjälpmedel ses som olika sätt att dels främja diskussionen och dels fokusera på den. I fokusgruppsintervjuerna som genomfördes hade jag förberett lappar där alla de olika

gymnasieprogrammen var skrivna. Informanterna fick sedan gradera alla gymnasieprogram utefter var de ansåg att elever inhämtade mest kunskap, samt minst kunskap.

4.2 Urval

Urvalet startade tidigt i arbetsprocessen, då jag av tidigare erfarenhet vet att intervjuer kan vara svårt att få till för elever i årskurs nio under en vårtermin, som ofta fylls av diverse nationella prov. Jag lyckades finna potentiella informanter via sökfunktionen google och google maps. Genom google maps avgränsade jag området till rimligt avstånd, så det var möjligt för mig att ta mig dit med hjälp av kollektivtrafik. Jag fann 21 högstadieskolor och mejlade till samtliga. I mejlkonversationen tillfrågades niondeklassare för intervju. Jag frågade efter just niondeklassare, på grund av att de vid tidpunkten precis genomfört sitt gymnasieval och bör vara välinsatta i de olika gymnasieprogrammen. På tre av skolorna mejlade jag även till flera lärare på samma skola. Jag fick fyra nej som svar, två stycken som skrev att de mejlade vidare till lärare i årskurs nio. Två lärare svarade att de kunde ställa upp. Tyvärr ställde en av dessa in, på grund av att den lärares klass skulle genomföra nationella prov på vår bestämda tid. Den andre läraren som svarade, genomfördes två fokusgruppsintervjuer med.

På grund av få svar från Göteborgsområdet, breddades sökningsområdet och skolor runt min kommun där jag vuxit upp kontaktades. Detta gjordes via vänner och bekanta till mig, som arbetar på skolor i området och det genererade tre intervjuer. För att skydda informanternas anonymitet har jag valt att inte skriva ut vilka skolor som intervjuerna genomfördes på.

I alla intervjuer försökte jag anpassa antalet informanter. Bente Halkier (2010) rekommenderar i sin bok: *Fokusgrupper*, att antalet informanter anpassas efter ämnet i intervjun. Halkier beskriver att rekommenderat antal informanter, varierar mycket i litteraturen, från exempelvis sex till tolv deltagare. Om ämnet i intervjun är känsligt, bör antalet informanter vara färre. Jag ansåg ämnet för mina intervjuer som relativt känsligt och eftersträvade därför att ha fem stycken informanter i samtliga intervjuer.

4.3 Analysprocess

Intervjuerna spelades in på mobiltelefon och transkriberades i anslutning till intervjuerna (Ahrne & Svensson, 2015). Transkriberingen försökte bibehålla så mycket av informanternas språk som möjligt, exempelvis ord som "alltså", transkriberades som det mer talspråkliga "asså". Dock togs hummanden bort för läsbarhetens skull. Efter transkriberingen genomlyssnades all data flera gånger, för att få en helhetsbild av materialet. Nästa steg i analysen var att tematisera all rådata till olika kategorier. Helheten bryts då ner i mindre delar. Jag valde att ur det insamlade materialet filtrera utsagor som kretsade kring det estetiska programmet och därefter identifierades avvikande och återkommande utsagor, vilka jag samlade till olika kategorier.

Sista steget i analysprocessen var att sammanfatta kategorierna som växt fram ur rådatan och kombinera dem med ett tolkande steg så att innebörderna framträder (Ahrne och Svensson, 2015). Den kritiska diskursanalysen kopplades till det kategoriserade materialet och det framträdde varierade innebörder. Samtliga funna kategorier kunde kopplas samman till en

diskurs. Diskursen identifierades genom att se att samtliga informanter talar om kunskap på liknande sätt, nämligen att kunskaper ska förbereda för framtida arbete. Därefter konstruerades kategorierna till olika teman i den identifierade diskursen. Diskursens teman är: utbildning, arbetsmöjlighet, synen på det estetiska programmet samt trygghet.

Parallellt med att diskursen identifierades, analyserades hur informanterna omsatte diskursen i språk och konversationer. Härigenom identifierades olika konflikter och artikuleringar av skillnader i informanternas samtal. Jag fann att informanterna använde *nominaliseringar* och *transitivitet*, *tillåtelse*, *agent*, samt att de använde *hedges* och *modalverb*. Det gav mig vetskap om hur informanterna omsatte diskursen (Winther Jørgensen & Philips, 1999). Därefter strukturerades resultatet upp och skrevs ned. En balans mellan citat och analys, samt tydlighet var målen för resultatet. Vägledande för denna analys var Antaki, Billig, Edwards och Potters text om diskursanalys (2004).

4.4 Studiens tillförlitlighet

För att undersöka studiens tillförlitlighet kommer begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* användas. Dessa begrepp kan tillsammans användas för att undersöka forskningens kvalitet. Reliabilitet beskriver forskningsresultatets konsistens och tillförlitlighet, och brukar behandlas i relation till frågan om resultatet kan reproduceras, vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2009). Dock har människan en tendens att selektivt höra och endast se sådant som passar in i de mönster man tidigare tyckt sig se. Därför är det av största vikt att en analys kan verifieras (Wibeck, 1998). Validitet kretsar kring hur undersökaren (forskaren) hänför sig till giltighet, till riktighet och till styrkan i ett yttrande (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är svårare att bedöma validitet i en kvalitativ studie än i en kvantitativ, eftersom kvantitativa studier handlar om objektiv mätning. Fokusgruppsresultat kan dock ändå sägas vara tillförlitliga och ha validitet, då det handlar om att resultaten ska vara valida återgivningar av hur gruppdeltagarna kände och tänkte om ämnet (Wibeck, 1998). Generaliserbarhet behandlar huruvida studiens resultat kan överföras till andra personer eller kontexter, dvs. hur forskningens resultat kan tillföra något utanför sin egen kontext (Kvale Brinkmann, 2009).

Ingen av informanterna har träffat mig förut, vilket både kan vara positivt och negativt för reliabiliteten. Negativt, på grund av svårigheten att veta om intervjupersonerna skulle framställa sig på olika sätt, beroende på vem som intervjuar. Detta underlättas genom att arbeta med fokusgrupper, där intervjuaren inte är så delaktig i själva intervjun. Det positiva med att informanterna inte har träffat mig innan är att vi inte har en relation, vilket minskar risken för färgade svar.

Informanterna fick inte reda på att jag studerade till ämneslärare i teater. Detta för att undvika att de skulle bli påverkade av mina åsikter. Dessutom valde jag att inte endast tala om det estetiska programmet, utan istället tala om samtliga gymnasieprogram. I övningen som de fick genomföra (se kap. 4.1) fick de tala fritt om alla program och därefter valdes det material som behandlade det estetiska programmet ut till analys. Dock var vi en liten grupp och jag satt med i diskussionen, vilket kan ha påverkat deras svar. Med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ses också forskaren som medskapare av den verklighet som undersöks. Forskaren som i detta fall är jag, sitter med

och ibland är det mig som informanten språkligt formulerar sig till (Kvale & Brinkmann, 2009). Fördelen i fokusgruppsintervju är att informanterna mer språkligt formulerar sig till varandra, trots det kan det inte bortses från min roll i intervjun.

Vad som kan vara ett hot mot validiteten i fokusgruppsstudier är om deltagarna inte säger vad de tänker på grund av gruppsyck eller andra upplevda hot, samt om de överdriver för att göra intryck. Därför måste jag som forskare se hela studiens kontext och se studien från deltagarnas perspektiv (Wibeck, 1998). Således försöker jag jämföra de olika intervjuerna med varandra och se om liknande uttryck finns hos flera, vilket kan stärka validiteten och därmed kvalitén på resultatet.

4.5 Etiska överväganden

Detta självständiga arbete har utformats utifrån de etiska principer som är fastställda av Vetenskapsrådet (2011). Informanterna hade alla fyllt 15 år och fick därför själva skriva på ett informerat samtycke. Samtycket skickades även ut till varje klasslärare, så att klassläraren redan i förväg var medveten om hur materialet skulle användas. Det skriftliga samtycket innehöll också ett standardiserat informationsbrev, så att både informanter och lärare var informerade om arbetet och hur materialet skulle användas. Bryman (2008) samt Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att ett informerande samtycke handlar om att delge informanterna information om studiens syfte och att det är frivilligt att delta. Deltagaren skall alltså veta utifrån informationen som den får att den själv kan avgöra om den vill delta i studien eller ej. I det informerande samtycket beskrevs det självständiga arbetet och att materialet skulle användas utifrån de forskningsetiska principerna, som det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet antog 1990, och som även gäller för Vetenskapsrådets ämnesråd. Jag har i efterhand insett att dessa principer har redigerats och att de ej längre används i samma form. Dock försökte jag skriva om principerna så att informanterna lättare skulle förstå texten. Jag lämnade ut samtyckena innan intervjun genomfördes, så jag fanns med i rummet för eventuella frågor om samtycket. Jag ser en brist i hur informationsbrevet samt det skriftliga samtycket skrevs och är medveten om att det kan ha påverkat informanternas deltagande.

Emellertid är fokusgrupper på sätt och vis även mer etiskt tilltalande än andra mer styrda intervjuer. I en fokusgruppsintervju får informanter komma till tals på villkor som i hög grad är deras egna. Eftersom det också handlar om samtal i grupp kan informanten om den vill, avstå från att uttala sig när gruppen glider in på för denne känsliga områden. Det är samtidigt viktigt att försäkra sig om att ingen deltagare upplever att hen själv eller hens privatliv kränks av gruppen eller moderatoren. För att försöka nå fullständig konfidentialitet har alla informanternas namn bytts ut mot pseudonymer i transkriptionen (Wibeck, 1998). Deras skolor nämns ej heller i texten, endast att det rör sig om en skola i Göteborg och två skolor i Södermanlandstrakten. Detta för att skydda informanternas anonymitet, då de endast är 15 år.

5 Resultat

I detta kapitel kommer resultatet att redogöras av det analyserade materialet. En framtidsdiskurs identifierades, där kunskap beskrivs utifrån hur kunskaperna ska gynna det framtida yrket eller utbildningen. Framtidsdiskursen tar sig uttryck i tre olika teman, som kommer presenteras under kapitlets tre rubriker. De är: *Utbildning, arbetsmöjlighet* samt *synen på estetiska ämnen*. Informanternas utsagor presenteras med hjälp av *transitivitet, nominalisering, modalitet, modalverb, hedge, agent* samt *tillåtelse*.

5.1 Utbildning

Framtidsdiskursen visas genom att informanterna beskriver kunskap i relation till möjlighet för vidare studier. Diskursen gör det omöjligt att förstå hur estetiska program legitimerar vidare studier. Utsagorna beskriver att eleverna är medvetna om att det estetiska programmet är högskoleförberedande, men de tror samtidigt att programmet trots det kräver kompletterande kurser.

Per – Då får man liksom gå extra gymnasiekurser efter gymnasiet för att kunna plugga vidare till någonting om man ångrar sig så det känns lite ovärt.

Henrik – Förmodligen kan du då inte grunderna om du gick.
Hanna – Fast därför finns ju komvux

Kurt – Alltså estet kan man ju rent teoretiskt sätt inte bli jättemycket på. Genom att det är väldigt musikinriktat. Sen beror det på om du tar typ, om du vill redigera musik och sitta i en studio. Det är ju en annan sak, men om du lär dig och spela gitarr, piano och sådär så är det liksom, då kan du bli artist.

Katta – Det är svårare att komma in på utbildning i skolan, även fast det är högskoleförberedande, så behöver man ju vissa, ha vissa kurser.

Informanten Lukas använder modalverbet ”ovärt”. Han beskriver det som ovärt att gå ett estetiskt program ifall du ångrar dig i gymnasieval och efter gymnasiet vill studera vidare till någonting annat. Då behöver du läsa extra gymnasiekurser, för att kunna söka till universitet/högskola, anser informanten. Kunskaperna från ett estetiskt program bidrar inte till att kännas värdefulla. Henrik använder modalverbet ”förmodligen”, vilket visar att han inte med säkerhet vet om det är så. Informanten svarar med en hedge ”fast”, för att invända på Henriks påstående. Hanna menar att Komvux finns till för de som läst utbildningar där de inte får lära sig ”grunderna”. Modaliteten ”grunderna” tolkas att det estetiska programmet inte ger den kunskapen som är nödvändig för vidare studier.

Informanten Kurts påstående är en förklaring till moderatorns fråga om varför en inte kan bli så mycket av det estetiska programmet. Kurt använder modaliteten ”alltså” och ”teoretiskt sätt inte bli jättemycket på”. I informanten Kattas påstående har det skett en nominalisering. Det finns ingen agent i hennes påstående, vilket berövar informationen om vad som gör det svårare för ett estetiskt program att komma in på utbildning. Tolkningen av Kattas påstående är att hon inte är

medveten själv om varför ett estetiskt program behöver ha kompletterande kurser. Det är något hon endast har hört.

Framtidsdiskursen legitimerar tankar som beskriver att intresse inte gynnar lärandet. Det som gynnar lärandet är beroende på vad det är för typ av kunskap. Enligt framtidsdiskursen anses ämnen som naturvetenskap och matematik som mer gynnsamt för vidareutbildning. Utsagor som styrker detta:

Hanna – Beror ju också hur mycket man tycker om sitt jobb.

Daniel – Och sen estet, estet.

Henrik – Fast tycker om

Leonard – Nu drar du grejer som är helt onödiga. Det handlar ju om vad man lär sig.

Hanna – Fast nej...det beror ju också på personen som lär sig saker om du inte vill lära dig det, eller om du inte tycker det är intressant.

Henrik – Fast pratar vi inte om...

Daniel – Låt henne prata.

Hanna – Ja tack. Nu glömde jag bort vad jag skulle säga.

Henrik – Nu pratar vi ju om var man lär sig mest. Om man skulle gå en, så var lär man sig mer.

Hanna – Ja, men ja. Natur har mycket no och matte, så betyder inte det att man lär sig mer för det, för man kan fortfarande lära sig mycket på estetprogrammet.

Henrik – Fast det är ju så, att natur ger dig möjligheter mycket mer för ett jobb, för du kan mer rätt saker.

Hanna – Man kan få jobb i allting oavsett om jag går estet eller natur. Jag kan ju fortfarande...

Henrik – Eh...är estet högskoleförberedande?

Daniel – Ja.

Hanna – Ja så.

Henrik - Grejen är om du går estet så kommer du ha mycket svårare att komma in, än nån som har...ja vette fan.

I detta stycke försöker informanten Hanna övertala informanterna Henrik och Leonard, att mängden kunskap inte styrs utav vilket program du går, utan hur intresserad du är av dina studier. Både Henrik och Leonard använder sig av *hedges* och modalverb som visar på att de har låg affinitet mot Hanna. Henrik använder begrepp som ”fast tycker om” och Leonard använder sedan ”drar grejer som är helt onödiga”. Genom att lägga till begreppen ”fast” och ”helt” sänker de affiniteten, vilket visar att Henrik och Leonard inte instämmer med Hanna.

Enligt framtidsdiskursen framträder det i utsagorna att det är omöjligt att förstå estetiska kunskaper. Kunskaperna anses viktiga, men inte nödvändiga.

Hanna – Estet är ändå viktigt

Henrik- Ja viktigt, men man kanske lär sig mer typ konst.

Leonard- Man lär sig filosofiska grejer

Henrik- Ja, som att tänka över.

Den språkliga analysen visar att informanterna inte är helt överens om deras tankar och åsikter inför det estetiska programmet. Detta blir synligt genom att analysera modaliteten som Henrik lägger till. Han använder en *hedge* i sitt språkbruk och modererar påståendet. På det viset uttrycker han ”låg affinitet” genom att lägga till ett ”men” och ”kanske”. Han påstår att estet är viktigt,

men att kunskapen inte är viktig. Hanna försöker övertala Leonard och Henrik om att estet är viktigt, men lyckas ej.

I framtidsdiskursen legitimeras utsagor som beskriver att estetisk kunskap inte är nyttig och att naturvetenskaplig kunskap är nyttig. Enligt framtidsdiskursen är program med bred behörighet till universitet/högskola önskvärda och diskursen visar att program med många sökande bidrar till gynnsam kunskap.

Per – Det känns inte som att de är direkt nyttiga liksom

Oskar – Nej man kommer ju inte så långt.

Daniel – Lägg de i topp som alla söker till.

Henrik – Det känns som natur är den mest utspridda, det här är ju mer fokuserat på.

Informanten Lukas använder modaliteten ”nyttig”, som i analys tolkas att det finns nyttiga och onyttiga kunskaper. Davids påstående ”nej, man kommer ju inte så långt”, visar på hög affinitet och att han håller med i Lukas påstående. Påståendet därefter uttrycks när moderatorn ber informatörerna att rangordna alla program, efter var elever lär sig mest till minst. Informanten Daniel använder modaliteten ”lägg de i topp som alla söker till” visar hur elever styrs utefter vad andra elever söker, ett påstående som yttrades i flera av intervjuerna. Påståendet visar återigen att popularitet styr hur vi ser på programmets kunskap. De program som de flesta söker till anses ”bäst”. I det sista uttrycket används modal verbet ”känns”, vilket visar på informantens osäkerhet. Informanten tror, eller kanske har hört att natur är det mest ”utspridda” programmet, som i tolkning menas den utbildning som ger dig störst behörighet för att studera vidare på universitet. Meningen har nominaliserats. Informanten ger oss ingen information om vem eller vad som gör att programmet är det mest ”utspridda”. Information undanhålles, vilket också visar på osäkerheten i uttrycket. Informanten vet inte varför det naturvetenskapliga programmet ger störst behörighet till vidare studier.

Framtiddiskursen gör det möjligt att ha större tilltro till andra källor, än till den egna. I framtidsdiskursen legitimeras utsagor där information från studievägledare har inhämtats.

Ellen – Asså jag tror, för syv har ju inte såhär. Asså när jag tänker efter så har vi fått. Asså jag har fått. Asså jag har hört mycket från vänner typ såhär men också så. Syv har ju inte bara hjälpt oss såhär själva, hon har ju kommit och pratat i klasserna också. Och jag tror det är där jag har lärt mig om högskoleförberedande och typ såhär de är väldigt breda. Typ sådär och sen tror jag att det är typ där och sen på internet också så har jag gjort såna här tester, och då har det kommit upp såhär det är en bred och typ bra linje.

Informanten Ellen använder modalverb som ”tror” och ”typ”. I analys visar det osäkerheten hos informanten. Modaliteterna ”tror”, ”typ”, och ”asså” visar att informanten använder sig av tillåtelse där mottagaren får lov att svara på ett eller annat sätt. Informanten beskriver också att hon har lyssnat på vänner, studievägledare och gjort tester på internet. Ellen använder också modaliteten ”bred linje”. En bred linje anses som något positivt och något som en vill eftersträva.

5.2 Arbetsmöjlighet

Framtidsdiskursen behandlar kunskap utifrån hur kunskaperna ska förbereda för arbete. I fokusgruppsintervjuerna uttrycker sig informanterna som att det inte finns någon nytta med kunskapen om den inte leder till arbete.

Hanna: Alla kan få jobb. Estet kan bli konstnär.

Leonard: Ja, fast inte...direkt efter.

Informanten Leonard visar att han inte instämmer i Hannas påstående genom att lägga till en hedge i sitt påstående. Begreppet ”fast inte” uttrycker en låg affinitet mot Hanna. Han bekräftar att de som går det estetiska programmet kan bli konstnärer, men fortsätter med att påvisa att de inte kan bli det direkt efter. Leonard anser att de som går estetisk utbildning behöver lägga till någon form av utbildning eller annan komplettering för att kunna bli konstnär.

Enligt framtidsdiskursen förstås kunskaper som undervisas via grundskolan som nödvändiga. I diskursen beskriver Alicia det ekonomiska programmet som användbart, då det enligt hennes upplevelser innehåller liknande kunskaper som grundskolan. Framtidsdiskursen legitimerar trender och gör det logiskt att söka en utbildning som andra söker till.

Sofia – Jag tänker helt enkelt att barn inte känner som dom kommer få jobb inom estetiska ämnen, så dom så alla går efter ekonomi och allt det där för det låter användbart, för där (finns) allt vi typ lär oss på skolan.

Adam – Så blir det en trend och alla följer efter

Samuel – Dom följer strömmen

Informanten Alicia använder begreppet ”barn”, där det med hjälp av transitivitet kan analyseras vilka hon egentligen menar. Frågan som moderatorn har ställt är varför de tror att ekonomi har ökat procentuellt i antal elever, medan det estetiska programmet har haft en nedåtgående trend. Alicia använder då begreppet ”barn”, för att beskriva den grupp som väljer ekonomi istället. Här bör tilläggas att Alicia själv har sökt en estetisk linje. Dock har hon inte sökt det estetiska program som finns i staden där hon går på högstadiet. Hon har sökt till en privat skola som endast undervisar i musik och som har en relativt hög status bland musikskolor i Sverige. Analysen med hjälp av transitivitet visar då att Alicia väljer begreppet barn för att poängtera att detta inte gäller henne själv, för hon har inte valt vilket estetiskt program som helst. Hon har valt ett estetiskt program som har högt anspråk. Här syns också hur både Anton och Samuel har hög affinitet till Alicias uttalande. De håller med hennes påstående och vidareutvecklar tanken genom att skapa en trend som alla vill följa.

Framtidsdiskursen legitimerar särskilda estetiska kunskaper som undervisas på en så kallad elitskola. En skola som många elever söker sig till och som kan välja ut sina elever. I en framtidsdiskurs anses att ett lokalt estetiskt program lär ut onödig kunskap, medan ett estetiskt program på en privat skola anses undervisa mer ”nyttig” kunskap. Utsagan styrker att informanten som sökt estet på den lokala gymnasieskolan anses ha gjort ett sämre val än den informant som valt att söka till ett estetiskt program på en privat skola.

Adam – Varför ska du ta allting när du bara kan köra en sak som hon kör? Varför satsa på så mycket för att det är kul istället för att göra en grej som du kan göra någonting av?

(...) Jag vet inte tycker det känns onödigt, tycker jag.

Elin – Fast inte om det är kul. Om man har kul i tre år.

Adam – Iså fall borde du göra som hon gör. Hon tycker det är kul, då satsar hon på det. För att kunna göra nånting på det. Istället för att testa allting i tre år och sen inte få någon nytta av det.

Elin – Men grejen är det att jag inte testat allting.

Sofia – Men det som jag gör är att testa på allting i de tre åren, istället för att göra något sen, så det blir ännu längre.

De tre informanterna i intervjun här ovan var de som talade mest under intervjun. Övriga två informanter som också deltog var passiva agenter i teoretisk bemärkelse och talade endast vid fåtal tillfällen. Informant Anton använder modalverb som visar på hans låga affinitet mot Freja, så som ”känns onödigt” och ”inte får någon nytta av det”. Informant Alicia visar också på sin låga affinitet mot Freja, genom att lägga till hedges ”istället”. Freja, Alicia och Antons språk konstruerar en social relation, där Anton och Alicia anser estetisk kunskap som nödvändig när den förmedlas via en så kallad elitskola och Freja anser att det viktiga är att ha roligt. Språket konstruerar en social relation, där de tre parterna visar sina olika ståndpunkter.

Framtidsdiskursen legitimerar utbildningar som försäkrar jobb. I framtidsdiskursen legitimeras kunskaper vars efterfrågan är hög. De estetiska kunskaperna har låg efterfrågan och legitimeras därmed som onödiga. Utsagor som styrker detta:

Kurt – Man vill liksom inte gå en utbildning igen bara för att få ett jobb, om man har gått estet. Det är liksom.

Ellen – Ja och asså, jag har inte så jättebra koll på vad man kan bli av, om man går estet men jag vet ju typ lite vad man gör där i alla fall. Men alltså ekonomi det känns som det finns så himla mycket liksom. Ja, men alltså man kan ju typ bli allt. Alltså.

Tuva – Ja om man pluggar vidare.

Ellen – Ja exakt.

Amanda – Och sen kanske folk inte är lika intresserad av det som man pluggar på estet.

Ellen – Det känns ändå som att det är ganska populärt att bli typ såhär, att ha jobb som har med pengar att göra eller såhär. Kanske typ jurist eller typ såhär advokat. Det känns som alla vill bli advokat och mäklare. Det är så här, det känns, av de som jag känner så är det i alla fall, ja jag ska bli advokat och jag ska bli mäklare. Och då känns det som att det är ekonomi man ska gå.

Informanterna använder vid flertal ställen modalverb som ”typ” och ”känns”, vilket återigen visar på informanternas osäkerhet till det som de beskriver. Ellen använder modaliteten ”kan” och öppnar då upp för tillåtelse av mottagarna, som också visar på hennes osäkerhet kring hennes nyss nämnda påstående. Hon sätter sig därmed i en position där hon ger mottagaren lov att göra ett eller annat med hennes påstående.

Framtidsdiskursen behandlar kunskap utifrån hur kunskaperna skapar framtida trygghet. En utbildning som inte säkert genererar jobb, är inte en trygghet. Därmed prioriteras kunskaper som gynnar arbetsmöjlighet och som i längden skapar trygghet.

Kevin – Jag gav upp mitt intresse. Mitt intresse är typ rita och det är typ estet. Fast jag vet att det är väldigt svårt för mig att tjäna pengar där, så bara jag, då tar jag det som också är intresserad av fast inte lika mycket då typ natur.

Henrik – Nu vill folk inte satsa på någonting som är konst eller musik. Folk vill hellre ha något tydligt stadigt, för nu är det mer konkurrens.

Informanten Kevin använder modal verbet ”gav upp”, vilket visar att han egentligen ville gå ett estetiskt program, men på grund av svårigheten med att ”tjäna pengar” på att rita, valde han det som han också är intresserad av ”fast inte lika mycket”. Informanten Henrik använder transitivitet ”folk”, där det med hjälp av analys tolkas att det är sig själv han menar. Genom att använda transitivitet ”folk” skapar han distans till påståendet och säkrar för att inte mottagarna ska ifrågasätta hans personliga uppfattning. Modaliteten ”nu är det mer konkurrens” visar på en sanning. Det finns ingen tvekan eller osäkerhet i påståendet, utan det är fakta. Det är mer konkurrens för elever i årskurs nio.

5.3 Synen på estetiska ämnen

Framtidsdiskursen gör det omöjligt att förstå estetiska ämnen. Diskursen legitimerar tankar som är nedlåtande mot det estetiska programmet. Enligt diskursen anses inte estetiska kunskaper vara nödvändiga. Utsagor som styrker detta visar att en nedlåtande ton mot det estetiska programmet kan bero på tidigare undervisning.

Katta – Det är inte riktigt, alltså jag skulle väl säga att vi inte direkt fått en bra bild av estetiska ämnen, för att vi har gått i estetiska ämnen. Alltså jag tror jag hade haft en bättre bild av alla de estetiska ämnena ifall jag hade liksom att undervisningen varit uppbyggd på annat sätt.

(..)

Berta – När man går i skolan, så blir det nästan som en såhär asså det är inte på de sättet, som undervisningen är uppbyggd, utan det är såhär, så nu ska vi lära oss om Bach och sen ska vi spela, såhär damdadadam (härmar nån som slår på en och samma ton) på piano i hundra år och sen är det klart och det känns inte som att det man får...

Katta – Men jag hade nästan förstått mer ifall det var teoretiska.

Berta – Ja, men jag menar de får man liksom inte. Vi får inget grepp om vad det estetiska är.

Katta – Nej det är mer typ såhär. Det här är en penna liksom såhär tadaa. Det är inte såhär varför är det en penna.

Informanterna har en hög affinitet till varandras påstående. De håller med föregående talare och fortsätter på påståendet. Modalverben ”tror” och ”nästan” används, vilket i analys visar på en osäkerhet. Informanterna misstänker att de hade haft bättre tankar om estetiska ämnen om de hade en undervisning på högstadiet, som hade högre nivå. Modaliteten ”vi får inget grepp om vad det estetiska är”, visar på en slags sanning. Det uttrycker en hög grad av sanning, genom att informanten inte använder modalverb som ”kan”, ”kanske” eller ”tror”.

I framtidsdiskursen ses estetiska kunskaper som oanvändbara. Diskursen legitimerar kunskaper som gynnar ens framtida utbildning, men de estetiska kunskaperna finns inte med. Utsagor som styrker detta:

Berta – Fast jag kan förstå varför man har det för att man få en chans liksom upptäcka någonting man tycker är kul, men jag tycker det är väldigt konstigt att man får...

Katta – Betyg...

Berta – Betyg i, eller alltså såhär jag tycker inte mina betyg i bild spelar någon roll när jag söker till ett teoretiskt program till gymnasiet sen. Det tycker jag är väldigt konstigt och det är också de som drar ner mig i alla fall, för jag tycker inte det är superkul och jag kommer inte, antagligen eftersom jag ska läsa teoretiskt sen så tror jag att jag inte kommer ha någon användning för det sen. Just där, men man lär sig ju för livet. Ja vet inte.

Informanten Berta använder modalverbet ”tycker” och vi ser att det är hennes åsikter och inte något hon hört från någon annan. Berta använder modaliteten ”man lär sig ju för livet”. En slags sanning som visar på Bertas medvetenhet utav skolans bildningstanke. Direkt efter påståendet uttrycks dock modaliteten ”ja vet inte”, som drar ner sanningen på första påståendet, som att Berta vill visa att normen är att ”man lär sig för livet”, men hon vet inte om hon håller med om det.

I framtidsdiskursen legitimeras utsagor som beskriver den dåliga stämpel som det estetiska programmet har fått:

Thomas – Jag tror mer att det är liksom, jag tror faktiskt att det bara är för att estet har fått en dålig stämpel.

Kurt – Alltså egentligen är estet en bra linje, men den har liksom folk pratar ganska illa om den (...).

Katta – Men jag tror också att folk har en dålig bild (av) det estetiska liksom programmet, men särskilt våran klass...(tystnad)

Berta – Nej men

Katta – Nej men alltså folk är så himla negativa.

I det första uttrycket beskrivs att ”estet har bara fått en dålig stämpel [...]”. Här har det skett en nominalisering. Vi får reda på varför det estetiska programmet har fått en dålig stämpel, men vi får inte veta vem som är ansvarig för handlingen. I de två följande uttrycken, nämns begreppet ”folk”. Agenten och den som utför handlingen blir där begreppet ”folk”. I båda uttrycken handlar det om bilden av det estetiska programmet. I det första uttrycket beskrivs att ”folk” talar illa om det estetiska programmet. Begreppet ”estet”, kan då tolkas som en förkortning för det estetiska programmet. I andra uttrycket beskrivs att ”folk” har en dålig bild av det ”estetiska”. Begreppet estetiska kan då tolkas som en förkortning av det estetiska programmet och innebära att folk är alla de som inte går ett estetiskt program. Informanterna menar sig själv också i dessa uttryck då ingen av dem sökt till ett estetiskt program eller går det själva. Informanten lägger även till att särskilt hennes klass har en dålig bild av det estetiska. Den andra informanten håller inte med och försöker säga något annat. Dock fortsätter informant Katta och skildrar nu hur ”folk” är så himla negativa. Genom analys tolkas att Katta inte menar sig själv, utan människor i hennes närhet.

Enligt framtidsdiskursen är ett estetiskt program inte lika avancerat som andra program. Diskursen legitimerar utbildning med hög nivå.

Per – Många ser de estetiska programmen – som enkla betyg.

Oskar – Ja, men estet känns som en jävla lek.

Kevin – Ja exakt. Det finns många kända inom musik, jag tror inte ens de har gått musik.

Modaliteten i första uttrycket visar på en slags sanning. Här visas ingen tillåtelse för mottagarna. Informanten använder också transitiviteten ”många” och fräntar agentens ansvar genom att lägga vikt vid effekterna och bortse från de handlingar och processer som ledde fram till dem. Transitiviteten ”många” tolkas som att informanten anser att det estetiska programmet har en låg nivå på sin undervisning. Modal verbet ”känns” och ”tror” används, vilket visar på osäkerheten bland informanterna och därmed en lägre nivå av sanning. Informanterna kunde använt modalverb som ”jag är säker” eller ”så är det inte”, för att höja upp sanningen, men detta görs inte på grund av osäkerheten.

Framtidsdiskursen gör det omöjligt att förstå värdet i estetiska kunskaper. Diskursen beskriver kunskapen som lättare kunskap, samtidigt som diskursen inte är medveten om vad kunskapen kan användas till.

Ellen – Alltså jag känner mest att jag inte har så bra koll på vad man kan bli på den.

Tuva - Estet och sam är ju ungefär samma sak, fast det är bara det att de har bytt ut några, jag tror det är typ samma sak.

Ellen – Ja det tror jag också.

Tuva – Jag tror estet har fått någon konstig stämpel typ, att man inte kan bli någonting där.

Men jag tycker sam och estet är ju typ samma sak.

Ellen: Ja, jag tror också det. Men jag vet inte, det känns som att det jag har fått i huvudet att ester är typ sam fast lite lättare (...)

Informanterna använder modalverb som ”tror” och ”känns”. Modalverben konstruerar tillåtelse och låter övriga mottagare göra ett eller annat med påståendet. En social relation konstrueras genom tillåtelse där talaren vill få svar eller stöd från mottagarna. Talaren sänker sin egen sanning för att få reda på den riktiga sanningen. Informanten Tuva beskriver att:

”Jag tror estet har fått någon konstig stämpel typ, att man inte kan bli någonting där.” Här nominaliserar Tuva sitt uttryck och vi ser ingen agent som står för handlingen att det estetiska programmet har fått en konstig stämpel. Vi får därför inte veta, varför det blivit så. Vi ser också hur språket här blir som en ”maskin” som konstituerar den sociala världen. Folk beskriver det estetiska programmet negativt och därmed har det konstruerat den sociala världen, att estet är mindre bra och därför bör vi inte gå det programmet. Informanterna styrs efter hur och vad andra talar om programmet.

Framtidsdiskursen legitimerar gymnasieval grundat på stereotyper. Enligt framtidsdiskursen är det önskvärt att varje stereotyp söker ”sitt” program.

Berta – Åh så här om jag skulle säga att jag skulle gå el och energiprogrammet så tror jag att jag hade alltså det hade varit många som ifrågasatt.

Katta – Ja, typ vad gör du?

Berta – Ja men jag tror verkligen att många i alla fall mig. Alltså jag vet inte. Det är kanske för att jag inte är den stereotypiskt...

Katta – Ja...

Berta – Stereotypiska el programs-tjejen, men jag tror liksom såhär alltså det är mycket.

Informanten Berta beskriver med hjälp av modalverben ”tror”, att hon inte kan söka till vilket program som helst. Modal verbet visar hennes osäkerhet i påståendet. Hon lägger även till modaliteten ”alltså jag vet inte”. Informanten Katta visar hög affinitet till Berta och visar där att hon håller med Bertas påstående. Modaliteten ”Ja, typ vad gör du?”, tolkas som en fråga informanterna skulle få om de sökte ett program som människor i deras närhet inte ansåg rätt. Bertas sista uttryck visar på låg halt av sanning. Hon använder modaliteten: ”men jag tror liksom såhär alltså det är mycket”. En modalitet som visar på tillåtelse och viljan att någon annan av informanterna ska svara.

Framtidsdiskursen legitimerar kunskap som efterfrågas av normen. Estetiska kunskap efterfrågas inte i dagens samhälle. Det är allt färre som söker till det estetiska programmet och i framtidsdiskursen ses det som en faktor till att kunskapen är onödig.

Berta – Samtidigt är de lika högskoleförberedande (ekonomiprogrammet och det estetiska programmet) ...

Adolf – De som..., de är lika mycket med samtidigt, det måste ju vara en anledning till att folk inte väljer det.

Berta – Ja, men exakt.

Adolf – Så då måste det ju vara någonting.

Berta – Ja, men det är så, tror jag.

Informanten Adolf använder begreppet ”folk” för de elever som inte väljer att söka till det estetiska programmet. Han använder en transitivitet för att inte visa vilka han menar. Vid analys av transitivitet tolkas att han med begreppet ”folk” menar sig själv. Han har själv sökt ett naturvetenskapligt program och har tidigare under intervjun beskrivit att han inte tycker om estetisk undervisning. I det senare påståendet använder han begreppet ”nånting”. ”Folk” söker inte det estetiska programmet och det måste bero på ”nånting”. I Adolfs andra påstående har det skett en nominalisering. Han beskriver att det ”måste vara någonting”, men agenten existerar inte, så vi får inte reda på vem som måste vara nånting eller vad det grundar sig på.

I framtidsdiskursen är det önskvärt att följa andras råd än sina egna och i diskursen anses att program har olika värderingar. Därmed legitimerar framtidsdiskursen utsagor som beskriver att deras val delvis är grundat på fördomar och deras sociala bakgrund.

Berta – Men jag tror så här om jag hade valt det, om jag hade varit ensam i det här, hade jag kanske övervägt vissa program mer än vad jag gjort. Jag tror jag övervägt estetiska och humanistiska mycket mer än vad jag gjorde, asså jag hade de i åtanke, men jag var ändå såhär ganska inriktad på att gå annat. Jag tror jag hade lagt ner mer energi och tid på att typ ta reda på som faktiskt gäller vilka såhär jag blir färdig, alltså vilka jag kan läsa vidare sen och vad jag kan göra med de och såna grejer om det inte hade varit några som helst liksom fördomar framför...

Moderator – Men det är fördomar?

Berta – Inte fördomar men eller jo kanske, men såhär ja vet inte man tror att vissa saker ger mer än andra, men å de kanske det gör jag vet inte, men det har blivit såhär jag vet inte, att vissa program är inte lika viktiga eller riktiga eller smarta eller liksom a ja vet inte.

Moderator: Väljer man vad andra säger då eller är det liksom annat?

Berta – Nej men jag tror liksom, jag ville gå samhäll eller natur, men jag tror jag hade bara, då kanske det var såhär a men 50 % chans samhäll 45 % natur och 5 % humanistiska, jag tror jag hade delat det mer alltså lika ifall det inte fanns nån, nån liksom fördom bakom eller så.

Moderator – Tänker ni andra samma? Eller har ni andra åsikter?

Katta – Nej asså grejen är den, är att min åsikt följer mycket liksom såhär alltså jag ville ju redan gå natur och då var det såhär alla tyckte ju också att jag typ skulle gå natur, så då var det såhär. Jaja, men så att min åsikt följer ju fördomen, men jag tror inte dem blev så påverkade först tänkte jag gå samhäll, men jag vill gå läkarlinjen, så då blev det typ....

Informanten Berta använder modaliteten ”vissa saker ger mer än andra” samt att vissa program inte är lika ”viktiga och ”riktiga” eller smarta”. Begreppens agenter har ersatts av substantiv och således nominaliserats. Berta vill inte påpeka vilka program och saker som hon menar. Därför använder hon begrepp som saker och program. Hon använder också modalverb som ”tror” och ”vet inte”, vilket visar på hennes osäkerhet kring uttalandet. Därefter beskriver Katta att hon ”följer” fördomen och ”alla tyckte”, modalverben visar Kattas höga affinitetsmodalitet till alla som ansåg vad hon skulle gå på gymnasiet. Därefter lägger Katta till ett ”tror”, som visar på hennes osäkerhet till om hon har blivit påverkad av människor i hennes närhet eller ej.

5.4 Framtidsdiskursens diskursiva och sociala praktik

Genom att knyta an till Faircloughs tredimensionella modell, kan vi se hur resultatet påverkar och blir påverkat av texten samt hur det påverkar den sociala praktiken. Läroplaner påverkas av samhällets utveckling och i den senaste läroplanen sätts ett större fokus på entreprenöriellt lärande och den estetiska verksamheten är borttagen. Läroplanen är då texten, utifrån texten skapas diskurser som i sin tur skapar identiteter och grupper. Nästa nivå är den diskursiva praktiken, där vi finner eleverna, som deltar i framtidsdiskursen. Elevernas framtidsdiskurs relateras till ett större sammanhang, till den sociala praktiken, till samhället. Framtidsdiskursen gynnar de akademiska utbildningarna och inte de konstnärliga. Det kan bidra till att färre söker till konstnärliga utbildningar och att de till slut läggs ner. Konst kan då tappa sitt värde och kulturens plats i ett samhälle marginaliseras.

5.5 Sammanfattning resultat

I det analyserade materialet identifierades en framtidsdiskurs där kunskap beskrivs utifrån hur kunskaperna ska gynna det framtida yrket eller utbildningen. Estetiska kunskaper anses i diskursen inte gynnsamma för framtiden. Därmed ses de inte som värdefulla. Detta blir extra tydligt i utsagorna där informanterna beskriver estetiska programmets innehåll, då de inte hade vetskap om vare sig programmets olika inriktningar eller innehåll. Framtidsdiskursen tar sig uttryck i tre olika teman: *utbildning*, där utsagorna i diskursen kopplar kunskap till utbildning, *arbetsmöjlighet*, där utsagorna kopplar kunskap till arbetsmöjlighet och *synen på estetiska ämnen*, där utsagorna visar den dåliga stämpel som programmet har.

6 Diskussion

Följande kapitel är det avslutande för detta självständiga arbete. Det består av två diskussioner. Den första delen består av en resultatdiskussion kring tidigare avsnitt: inledning, tidigare forskning och teori. Andra och sista delen består av en metoddiskussion där också ett förslag på framtida forskning föreslås.

6.1 Resultatdiskussion

Det här självständiga arbetet hade för avsikt att få kunskap om hur elever förstår kunskapsutveckling i relation till studier på det estetiska programmet. Genom att belysa diskurser och undersöka hur elever i årskurs nio talar om kunskap i relation till det estetiska programmet, vill det självständiga arbetet försöka skapa en förståelse och medvetenhet till niondeklassares uppfattning om programmet och kunskap.

I resultatet framgår att framtidsdiskursen styr hur elever uppfattar det estetiska programmet. Enligt diskursen finns inte estetiska kunskaper med som en del av framtidsdiskursen och därmed kan informanterna inte heller förstå kunskapen. Samtliga informanter har bristfällig information om det estetiska programmet och de känner endast till två inriktningar, bild och musik.

I likhet med Sandell (2007) visar det självständiga arbetes resultat att unga människor hellre lyssnar på sin omgivning än den egna rösten. Resultatet visar även att samtliga elever hade genomfört tester på internet, som till stor del påverkade deras gymnasieval.

I resultatet framträder liknande Lund (2006) att rationaliteter kopplade till arbetsmarknaden, styr unga människors gymnasieval. Deras val är grundade utifrån yrkesinriktade och karriärsinriktade rationaliteter. Resultatet visar att gymnasievalet utgår från tydliga mål och att målet ständigt är riktat mot anställningsbarhet, vilket också Adolfsson (2012) beskriver i sin avhandling.

Utifrån framtidsdiskursen blir det synligt i resultatet att stereotyper och fördomar styr gymnasievalet. I motsvarighet till Harling (2017) framträder det också i resultatet att unga människors gymnasieval inte baseras på *vad* du vill bli utan *vem* du vill bli. Resultatets utsagor visar en rädsla för att bli ifrågasatt om man väljer ett gymnasieprogram som inte överensstämmer med ens stereotyp. Enligt framtidsdiskursen visas det i resultatet att konkurrens råder mellan eleverna och därmed är det nödvändigt att välja utbildningar som kan slå ut konkurrensen, ett estetiskt program räknas inte som en av de utbildningarna. Harling beskriver också hur viktigt det är i dagens marknadsanpassade skola med marknadsföring. Genom att tydliggöra i marknadsföringen vad elever får med sig från det estetiska programmet, kan utbildningen räknas med i konkurrensen.

Resultatet visar att kunskaper som gynnar bildning är inget som värderas. Endast kunskaper som bidrar till att kunna studera vidare eller som bidrar till att ge önskat arbete, är det som värderas. Det naturvetenskapliga programmet värderas högst i resultatet, på grund av att det programmet anses ge den bredaste behörigheten, vilket är en liknande uppfattning som Broady och Börjesson (2008) beskriver. Det naturvetenskapliga programmet ses som en *kungsväg* som leder direkt till

karriär. Liknande Broady och Börjesson framträder det i resultatet att det naturvetenskapliga programmet har fått en särställning och gett sig makten att definiera normen för vad som räknas som skolmässig briljans. Det har gett en effekt på hela skolväsendet, vilket har lett till det som Bell (2016) beskriver som akademisk kapitalism. Utifrån framtidsdiskursen visar resultatet att önskat yrke kräver en akademisk utbildning. Därmed gynnas inte heller kunskaper som bidrar till bildning, endast kunskaper som bidrar till utbildning. Cabedo- Mas och Díaz-Gómez (2013), Eerola & Eerola (2014) samt Bali & Alwall (2014) beskriver att estetisk undervisning gynnar kunskaper som att ta initiativ, berätta en berättelse, våga tala inför andra samt ge varandra respektfull feedback, kunskaper som ses som bildning och som framtidsdiskursen därmed inte värderar. Genom att tydliggöra både bildningens fördelar samt visa på att estetiska kunskaper både kan bidra till bildning och utbildning, kan ämnet värderas mer.

I det självständiga arbetets resultat råder det delade meningar om vad som är estetisk kunskap samt vad som lärs ut på det estetiska programmet. Både Ahlstrand (2014), Georgii-Hemming & Johanssen (2010), Chua & Heng (2010) samt Nyberg (2011) redogör att praktiska kunskaper behöver kunna artikuleras verbalt. Resultatet i det självständiga arbetet visar att eleverna är medvetna om att det estetiska programmet är högskoleförberedande, men ändå råder det en generell tanke om att det estetiska programmet kräver kompletterande kurser efter gymnasiet, för att kunna studera vidare på universitet/högskola, vilket återigen visar att det krävs en ökad tydlighet kring programmet. Resultatet visar i likhet med Dahlstedt & Hertzberg (2011) samt Carlbaum (2012) att ekonomiska kunskaper har ett högt värde. Utsagor beskriver att det ekonomiska programmet innehåller kunskaper som är mer "lämplig" än det estetiska programmet. Diskursen legitimerar också utsagor som beskriver vikten av att tjäna pengar. Enligt framtidsdiskursen framträder det i resultatet att utbildningens innehåll är viktigare än vilken skola som ansöks, något som står i motsats till Ambrose (2016). Dock visar resultatet att detta endast gäller program som diskursen legitimerar. Vid ansökan till ett estetiskt program blir valet av skola viktigare. Enligt diskursen legitimeras då en skola som har hög status snarare än den skola som finns i närheten. Utifrån resultatet kan framtidsdiskursens syn på estetiska ämnen bero på tidigare erfarenheter. Resultatet skildrar att unga människor anser sig ha fått en undermålig estetisk undervisning under grundskolan. I likhet med McPhail (2014), Cunliffe (2005), Marner (2000), Rostvall och West (2001) visar resultatet att den estetiska undervisningen behöver anpassas efter eleverna. Utifrån framtidsdiskursen i resultatet framträder att en mer anpassad undervisning hade kunnat ändra bilden av de estetiska kunskaperna.

Det här självständiga arbetes syfte var att få kunskap om hur elever förstår kunskapsutveckling i relation till studier på det estetiska programmet. Resultatet visar att elevers förståelse av kunskap utgår från en framtidsdiskurs. Framtidsdiskursen gör det omöjligt att förstå estetiska kunskaper och därför har elever en snedvriden uppfattning om programmet. Analysen av hur språket omfattas i diskursen, visar en osäkerhet gentemot det estetiska programmet. Därmed krävs en ökad tydlighet av det estetiska programmet. Det behöver framgå vad programmet innehåller, innehållet behöver motiveras, och det bör framgå tydligt att programmet är ett högskoleförberedande program som inte kräver kompletterande kurser på Komvux. Den teoretiska anknytningen visar att det inte är individens ansvar att tydliggöra det estetiska programmet. Det är ett samhälleligt och institutionellt ansvar. Omfattande handlingar krävs för att det estetiska programmet ska få upp sitt värde. Genom att synliggöra elevers beskrivningar av

estetisk kunskap vill det självständiga arbetet bidra till diskursen, för att visa på hur förändring skulle kunna ske.

6.2 Metoddiskussion

Det självständiga arbetet genomfördes med hjälp av en kvalitativ metod och fokusgruppsintervjuer. En kvalitativ metod valdes för att få ett mer nyanserat material, som kunde analyseras utifrån språket. En kvantitativ metod hade gett fler antal svar, men inte lika nyanserat. Det hade gett ett större, men inte lika djupgående material.

Jag valde att inte avslöja att jag studerade till ämneslärare i teater innan intervjuerna påbörjades, för att deltagarnas samtal inte skulle färgas utav detta. I intervjuguiden ställdes öppna och breda frågor, för att informanterna inte heller där skulle bli färgade av eventuella riktade frågor. De fick genomföra en övning där de skulle rangordna programmet och de fick diskutera kring varför det estetiska programmet minskat i antal sedan senaste läroplanen och varför ekonomiprogrammet har ökat. Intervjuguidens öppna stil påverkade resultatet och gav ett smalare utfall än om frågorna hade varit mer riktade. Detta på grund av att informanterna fick styra samtalet och tala om alla gymnasieprogram, inte bara det estetiska programmet. Givetvis hade jag som moderator kunnat styra samtalet mer, men det hade också kunnat bidra till att informanternas svar färgades av mina frågor. Den öppna stilen bidrar till att resultatet återspeglar deras åsikter utan att vara färgat av min inställning. En annan risk med fokusgruppsintervju är att gruppinteraktionen minskar moderatorns kontroll över intervjuens förlopp, och ett pris av detta kan vara intervjukrifter som är något kaotiska (Kvale & Brinkmann, 2010). Jag, som moderator försökte styra samtalet samtidigt som målet var att låta informanterna tala. Styrning av samtal kan tolkas som hämmande av informanterna och vid ett fåtal tillfällen uppmärksammades detta vid transkriberingen. Flera avbrytanden upptäcktes, både mellan moderator och informant samt mellan informanter, något som jag tyvärr missat. Den livliga interaktionen som sågs i vissa intervjuer var svår och tog lång tid att transkribera. Samtidigt anser jag det som värdefullt då informanterna helt fick diskutera sina tankar fritt. Mitt urval ledde till att jag fick stor variation på informanter. Det var inte endast informanter som tänkte söka det naturvetenskapliga programmet, utan deras gymnasieval varierade markant. Längden på intervjuerna begränsade materialet. Klasserna hade ett stressat skolschema och därför fick intervjuerna inte bli så långa. Den kortaste intervjun var 30 minuter. Jag tror längre intervjuer hade kunnat ge ett mer gediget resultat. Den valda teorin gjorde att jag tittade på intervjuerna på ett visst sätt. En annan teori hade gett mig en annan syn på intervjuerna, vilket hade bidragit till ett annat resultat.

Det självständiga arbetets resultat visar på att det krävs en ökad tydlighet av det estetiska programmet. Vi lärare behöver bli bättre på att motivera för eleverna varför vi gör det vi gör och vi behöver kunna verbalisera kunskapen som eleverna erfar. När eleverna blir medvetna om varför vi undervisar som vi gör och vad det är som vi undervisar, blir det tydligare för dem vad de faktiskt lär sig. Då blir det en tydligare bedömning, undervisning samt i längden marknadsföring.

Det här självständiga arbetet har bidragit med information kring hur elever i årskurs nio ser på kunskap och vad de prioriterar för kunskap. Genom att presentera en uppfattning om elevers kunskapssyn, hoppas detta självständiga arbete kunna bidra till den fortsatta diskursen.

Det här självständiga arbetet har också gett mig kunskap inför mitt kommande yrke, som framtida lärare kommer jag vara tydlig i vad jag gör och varför. Den här studien har gett mig kunskap i att motivera för mina val i min framtida undervisning och vid information till kommande elever vara tydlig med vad det estetiska programmet ger. Vad det ger för kunskaper och att det är ett brett högskoleförberedande program som eleverna kan studera vidare med på universitet och högskola. Det tror jag kommer höja värdet på programmet, samt att det kan ge elever som redan går det estetiska programmet tydligare motivering för sina val och därmed också höja sin egna status.

Det krävs fördjupande forskning för att elever på ett mer riktigt sätt ska kunna värdera kunskapsinnehållet på ett estetiskt program och göra en mer rättvis jämförelse mellan estetiska programmet och andra program, för att därigenom tjäna på att få en så komplett och sanningsenlig bild av vad det estetiska programmet innebär och innehåller. Vidare torde Sverige som kunskapsnation tjäna på att medborgarna får en gedigen skolning i estetik (jmf Lgy11) för att kunna ta del av och bidra till ett kulturellt samhälle.

7 Referenslista

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lysna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA2120772&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Adolfsson, C. (2013). *Kunskapsfrågan: En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Växjö: Linneuniversitetet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA2060613&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad: En studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:su-136193&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2004). *Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings*. Discourse Analysis Online, vol. 1, nr 1.
Tillgänglig:
<http://www.shu.ac.uk/daol/current>
- Bell, C. (2016). *Seeing like a classroom: theatre and performance in education*, Studies in Theatre and Performance, 36:2, 145-158, DOI: 10.1080/14682761.2016.1149931
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1993) *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlings bokförlag: Stockholm.
- Bourdieu, P. (1996) *Homo Academicus*. Brutus Östlings bokförlag: Stockholm.
- Boréus, K. (2015) *Diskursanalys*. I Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i Kvalitativa metoder*. (2a uppl.) Stockholm: Liber.

- Broady, D., & Börjesson, M. (2008). En social karta över gymnasieskolan. *Vetenskapsrådets rapportserie*. 2008:2.
Tillgänglig:
<http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-borjesson-080520-social-karta-gymnasieskolan.pdf>
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner*. En sorts metodbok. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (Red.). (2010). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2013) Positive musical experience in education: music as a social praxis. *Music education research*, 15:4, 455-479, DOI: 10.1080/14613808.2013.763780
- Carlbaum, S., & Umeå universitet. Statsvetenskapliga institutionen. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasireformer 1971–2011*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primio.hosted.exlibrisgroup.com/primio-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KVINNSAM13415557&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Chua, A. & Heng, S.K. (2010). A knowledge management perspective on Art Education. *International Journal of Information Management*, 30 (4).
Tillgänglig:
[https://gu-se-primio.hosted.exlibrisgroup.com/primio-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0268-4012\(09\)00152-2&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE](https://gu-se-primio.hosted.exlibrisgroup.com/primio-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0268-4012(09)00152-2&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE)
- Cunliffe, L. (2005) The problematic relationship between knowing how and knowing what in secondary art education. *Oxford review of education*. 31 (4).
DOI: 10.1080/03054980500355443.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan: Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16 (3).
Tillgänglig:
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7894>
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I Ahrne, G & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*, (2a uppl.) Stockholm: Liber.
- Eerola, P., & Eerola, T. (2014) Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research*. 16:1, 88-104, DOI: 10.1080/14613808.2013.829428

- Fejes, A., & Thornberg R. (Red.). (2015). *Handbok i Kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, H. (2015). *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987 - 2011*. Diss: Uppsala: Uppsala universitet
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA2292608&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Georgii-Hemming, Eva, & Johansen, Geir. (2010). Knowledge and music teacher education today. *International Society For Philosophy Of Music Education*, International Society for Philosophy of Music Education: The Eighth International Symposium on the Philosophy of Music Education.
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:oru-9837&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Halkier, Bente. (2010) Fokusgrupper. Malmö: Liber.
- Harling, M., & Linköpings universitet. (2017). *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden*. Diss: Norrköping: Linköpings universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA2462057&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB.
- Lalouni, J. & Boström, I. (2016). *Allt färre söker gymnasieskolans estetiska program* [Poddradio]. I Kulturnytt.
Hämtad från:
<http://sverigesradio.se/>
- Leiline, B & Alwall, J. (2014). *Stora Teaterkursen: effekter och möjligheter*. Ett följeforskningsprojekt om teaterpedagogiskt arbete i skolan. Malmö: Malmöstadsteater, Malmö Högskola.
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Diss: Örebro: Örebro universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA2043457&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE

- Lundahl, L., Arreman, I., Erixson Holm, A., Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Borea.
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare: Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Diss. Växjö: Växjö Universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KOHA1218520&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Marner, A. (2000) Kreativitet och bildundervisning. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 7 (2/3).
Tillgänglig:
<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A875029&dswid=1345>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2., omarb. uppl. ed.). Göteborg: Daidalos.
- McPhail, G, J. (2014) The right to enhancement: students talking about music knowledge in the Secondary curriculum. *Curriculum Journal*. 25 (3).
DOI: 10.1080/09585176.2014.913493
- Nyberg, Johan. (2011) *Man kan aldrig kunna allt om musik – det känns verkligen stort*. En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik. Lic. Stockholm: Stockholms universitet.
Tillgänglig:
https://gu-se-primohosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboi:DiVA.org:kmh-144&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Prop. 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
Tillgänglig:
<https://data.riksdagen.se/dokument/GE0385>
- Prop. 2008/99:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
Tillgänglig:
<https://data.riksdagen.se/fil/4BF8FDE5-0FED-4468-83FC-F204D987A76B>
- Rostvall, A., & West, T. (2001) *Interaktion och Kunskapsutveckling*. En studie av frivillig musikundervisning. Stockholm: KMH Förlaget.
- Sahlin, Ingrid. (1999). *Diskursanalys som sociologisk metod*, I Katarina Sjöbergs (red.), Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: Om gymnasieval, genus och lokala*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
Tillgänglig:
https://gu-se-primos.hosted.exlibrisgroup.com/primos-explore/fulldisplay?docid=46GUB_KVINNSAM10408010&context=L&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&isFrbr=true&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skolinspektionen (2013), *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan*, Kvalitetsgranskning, Rapport 2013:5, Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket, (2018) *PM – Elever i gymnasieskolan läsåret 2017/18*.
Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3922>
- Skolverket. (1994) *Läroplan för gymnasieskolan*.
Tillgänglig:
https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D258
- Skolverket. (2011) *Läroplan för gymnasieskolan*.
Tillgänglig:
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- SOU 1992:94 *Bildning och Kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*. Stockholm: Liber Distribution.
- SOU 2008:27 *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2016:77 *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Stenberg, A. (2016). *Att välja utbildning - Betydelse för individ och samhälle* Studievägledning, gymnasieskola, vuxenutbildning. Stockholm: SNS FÖRLAG.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011. (2011). *God forskningssed*.
Tillgänglig:
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Tillgänglig:

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wibeck, V. (1998). *Att arbeta med fokusgrupper*. Arbetsrapport från Tema Kommunikation: Linköpings universitet.

Winther Jørgensen, M & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Österlind, E. (2011) 'What Theatre is All About': Student's Experiences of the Swedish Theatre Arts Program, *Youth Theatre Journal*, 25:1, 75-86, DOI: 10.1080/08929092.2011.569473

Bild över Broadys och Börjesson karta:

<https://publector.org/uploads/publications/Sociala-strukturer-i-utbildningssystemet/fig1.jpg>

Bilaga 1

Antal elever år 2011/2012

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		10 120	65	9	55	10 120	.	.
Bild och formgivning		1 541	75	11	55	1 541	.	.
Dans		491	92	12	52	491	.	.
Estetik och media		2 617	69	8	49	2 617	.	.
Musik		3 615	51	9	59	3 615	.	.
Teater		632	76	11	61	632	.	.

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2011&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Antal elever år 2012/2013

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		18 729	65	9	56	9 217	9 512	.
Bild och formgivning		3 140	75	11	54	1 534	1 606	.
Dans		999	93	12	56	484	515	.
Estetik och media		5 294	68	8	51	2 585	2 709	.
Musik		7 014	53	8	61	3 249	3 765	.
Teater		1 324	77	11	60	691	633	.

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2012&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		26 232	66	10	57	8 202	8 687	9 343
Bild och formgivning		4 462	73	12	54	1 363	1 521	1 578
Dans		1 362	94	11	57	411	460	491
Estetik och media		7 497	67	9	52	2 116	2 632	2 749
Musik		9 822	54	9	62	2 988	3 220	3 614
Teater		2 011	77	10	62	662	666	683

Antal elever år 2013/2014

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2013&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Antal elever år 2014/2015

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		22 127	65	12	60	7 146	7 268	7 713
Bild och formgivning		4 070	72	14	57	1 410	1 307	1 353
Dans		1 218	94	13	60	398	433	387
Estetik och media		6 152	61	12	55	1 911	1 989	2 252
Musik		8 280	59	10	64	2 575	2 757	2 948
Teater		1 751	76	11	67	566	587	598

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2014&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Antal elever år 2015/2016

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		24 083	65	11	59	7 640	7 823	8 620
Bild och formgivning		4 258	72	13	54	1 385	1 337	1 536
Dans		1 302	94	12	60	452	401	449
Estetik och media		6 878	65	10	53	2 035	2 247	2 596
Musik		8 935	57	9	63	2 738	2 984	3 213
Teater		1 864	76	11	64	608	620	636

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2015&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Antal elever år 2016/2017

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		21 065	65	13	61	7 085	6 818	7 162
Bild och formgivning		4 118	72	16	57	1 482	1 333	1 303
Dans		1 167	93	13	62	355	384	428
Estetik och media		5 680	58	13	56	1 907	1 835	1 938
Musik		7 775	60	11	65	2 512	2 533	2 730
Teater		1 706	76	12	66	565	564	577

Bild hämtad från:

Tabell 16/17

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Antal elever år 2017/2018

Organisation / Program	Huvudman / Inriktning	Antal elever	Andel kvinnor (%)	Andel m utl bakgr (%)	Andel högutb. föräldr. (%)	Antal elever i årskurs 1	Antal elever i årskurs 2	Antal elever i årskurs 3
Estetiska programmet		20 325	65	13	62	6 838	6 741	6 746
Bild och formgivning		4 173	73	17	59	1 447	1 404	1 322
Dans		1 142	93	13	64	402	356	384
Estetik och media		5 640	55	14	57	1 953	1 866	1 821
Musik		7 200	60	11	67	2 250	2 459	2 491
Teater		1 625	78	11	69	552	516	557

Bild hämtad från:

http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=ES&p_ar=2017&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1

Bilaga 2

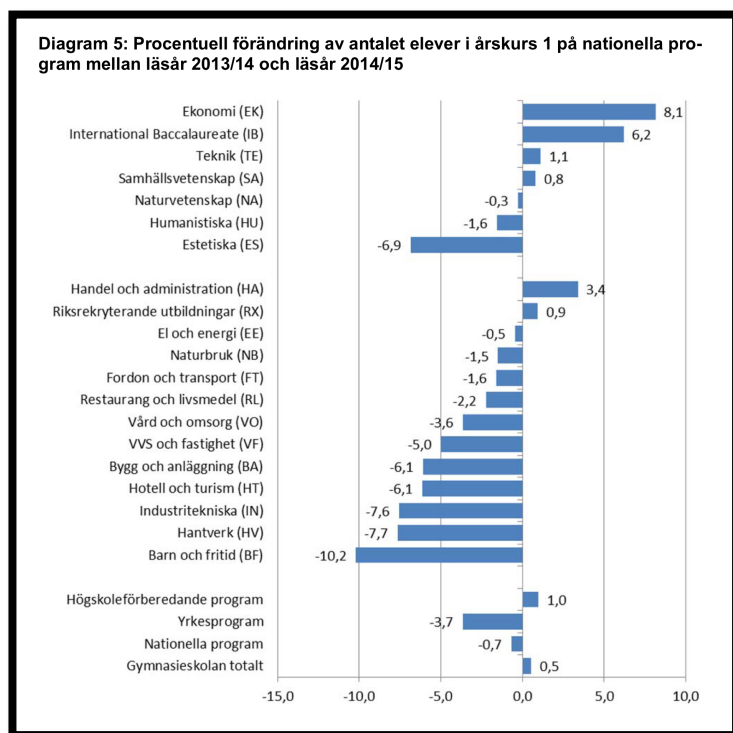


Bild hämtad från:

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3597>

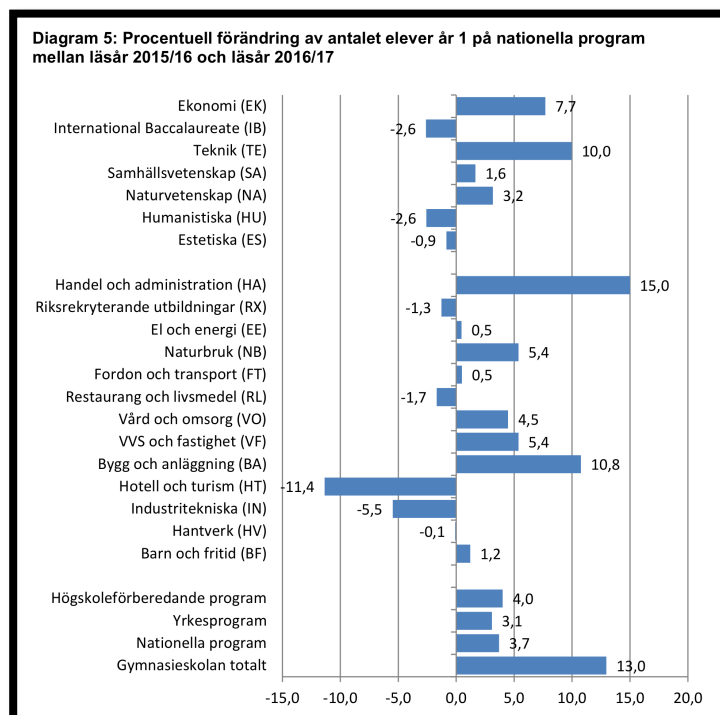


Bild hämtad från:

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3753>

Diagram 5: Procentuell förändring av antalet elever år 1 på Högskoleförberedande program mellan läsåren 2016/17 och 2017/18 samt läsåren 2011/12 och 2017/18.

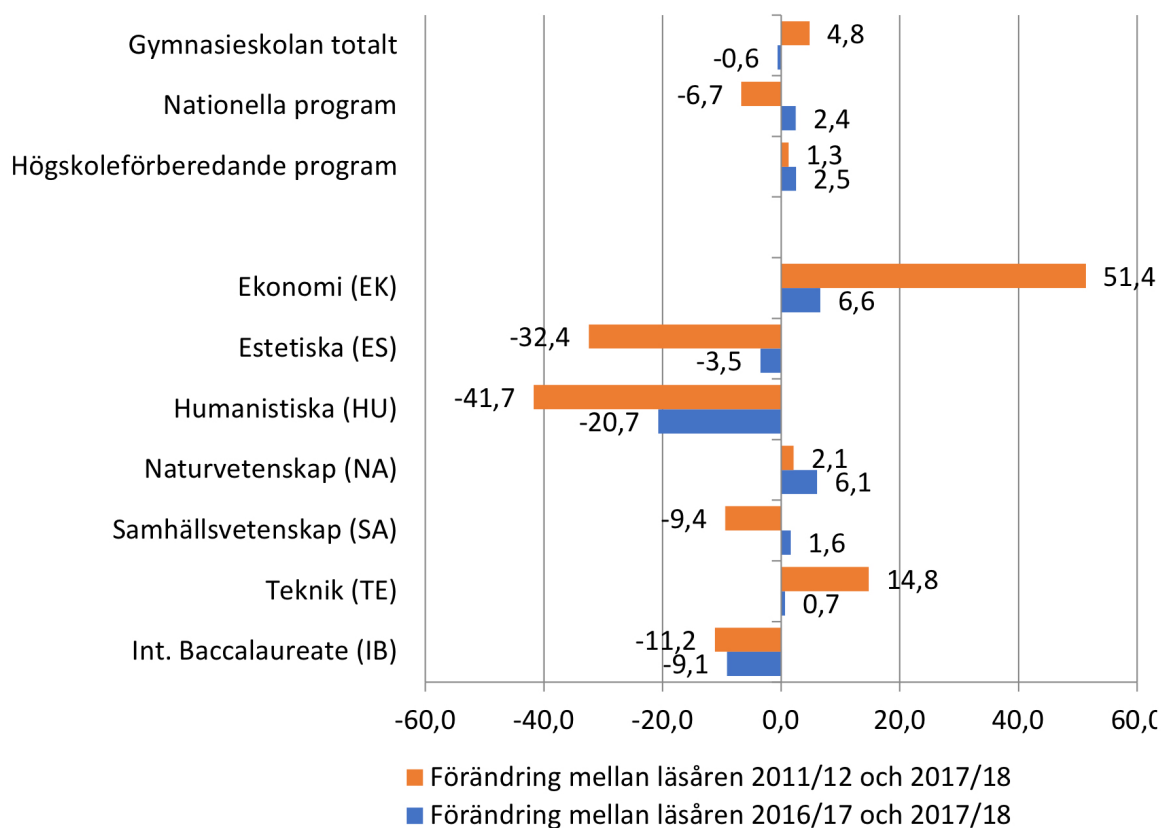


Bild hämtad från:

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3922.pdf%3Fk%3D3922

Bilaga 3

GU SUPERSÖK

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Theatre education	1980-2018	10	0
Music education Knowledge		10	3 artiklar
Art Education Knowledge		10	1 artikel
Learning Theatre		10	1 artikel
Gymnasieval		39	3
Knowledge upper secondary school		10	0
Musikundervisning	1990-2018	827	1 avhandling
Bildundervisning	Vet. artiklar	1	1 artikel

Research in Drama Education

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Theater education knowledge		540	0
Teater kunskap		48	0
Kunskap gymnasiet		2	0
Kunskap teaterundervisning		5	0

LIBRIS

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Kunskap gymnasiet		47	0
Teaterundervisning		228	0
Gymnasieval	Avhandlingar	12	4 avhandlingar

Youth Theatre Journal (tidsskrift)

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Theatre and knowledge		185	1 artikel

Taylor and Francis online

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Knowledge music secondary school	2011-2018	9320	3 artiklar
Art knowledge secondary school		226	0

ERIC

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Theatre knowledge	1982-2018 (PR)	199	0
Theatre knowledge secondary school	1982-2018 (PR)	31	0
Music knowledge secondary school	1982-2018 (PR)	141	0
Music knowledge	1982-2018 (PR)	942	0
Art knowledge secondary school	1982-2018 (PR)	448	0

Arts and humanities Proquest

Sökord	Begränsning	Träffar	Använt
Knowledge theatre	(PR)	596	0
Knowledge music	(PR)	1183	0
Knowledge art secondary school	(PR)	88	1 artiklar
Music secondary school knowledge	(PR)	17	0
Theatre secondary school	(PR)	94	0

*Resterande använda avhandlingar har hittats via snöbollsurval.