

Marknad och medborgare
– elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens
integrations- och differentieringsprocesser

Acta Wexionensia

Nr 82/2006

Pedagogik

Marknad och medborgare
– elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens
integrations- och differentieringsprocesser

Stefan Lund

Växjö University Press

Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet 2006.

Skriftserieredaktörer: Tommy Book och Kerstin Brodén

ISSN: 1404-4307

ISBN: 91-7636-493-3

Tryck: Intellecta Docusys, Göteborg 2006

Abstract

Lund, Stefan (2006). Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser (Market and citizenship – Pupils' actions of choice in the integration and differentiation processes of upper secondary education). Acta Wexionensia nr 82/2006. ISSN: 1404-4307, ISBN: 91-7636-493-3. Written in Swedish with a summary in English.

Educational restructuring is an international phenomenon which emphasises a voucher system, upper secondary schools' local decision-making and pupils' choices in contrast to previous bureaucratic governing. For this reason upper secondary programmes and courses on offer, together with the pupils' individual choices, have a direct impact on what could be called the upper-secondary education market. In terms of teaching subject matter, upper secondary education is, at the same time, broadened by means of introducing three-year programmes for all pupils as well as core subjects. The *aim* of this doctoral thesis is to develop a deeper understanding of how pupils' actions of choice create different sorts of integration and differentiation processes within the restructured upper secondary education.

In the light of Jürgen Habermas' theory of communicative action combined with Norman Fairclough's critical discourse analysis, pupils' actions of choice have been studied within four pedagogical practices: (i) choice of upper secondary school, (ii) choice of upper secondary programme, (iii) pupils' initial time at an upper secondary school and how they cope with the specific culture within a programme as well as choice of courses and subjects, and (iv) pupils' own stories and points of view on how a core subject, namely Swedish, was taught.

Some of the results demonstrate that pupils' actions of choice can be *vocation-oriented*, *career-oriented* and *consumption-oriented*. It is argued that these different types of actions of choice are constituted within a market discourse. The market discourse demands that pupils are able to make suitable choices to achieve an individualistic qualification. From that point of view upper secondary education's integration and differentiation processes aim at developing citizens' personal opportunities in order for them to benefit to their best ability from what society has to offer. Other results demonstrate that pupils' *group-oriented*, *interest-oriented* and *tradition-oriented* actions of choice are built upon another type of discourse, which is about educating pupils towards active citizenship. It has an inter-subjective point of departure. Pupils are driven into the integration and differentiation process where they discuss and take a stand in favour of those educational options, which are conceived as the most relevant in relation to a "self-determining ethical-cultural community". The analysis of these two paramount discourses indicates that pupils' integration and differentiation processes are ambiguous.

Keywords: educational reform, school choice, youth, social change, critical discourse analysis, upper secondary education.

Till Theodor och Signe

Förord

Marknad och medborgare hade inte kunnat skrivas utan ungdomarnas positiva, öppna och intresserade inställning till min studie. Jag är tacksam för att ni tagit er tid att lära mig om hur det är att vara ung i valfrihetens tid. Min förhoppning är att avhandlingen i någon mån kan förmedla dessa insikter och göra dem rättvisa.

Delar av min forskarutbildning har finansierats av Skolverket. Ett varmt tack till initiativtagarna av MÅS-projektet.

Många före mig har skrivit att ett avhandlingsarbete aldrig kan ses som en individuell process. Mina sex år på forskarutbildningen utgör inget undantag från denna regel. Det är många som behöver tackas. Tack alla arbetskamrater, kollegor och vänner som i stort och smått har hjälpt mig att skriva denna avhandling färdig. Vissa personers insatser har betytt oerhört mycket för mig.

Jag vill börja med att tacka Lena Stenmalm-Sjöblom för att hon gjorde pedagogik till något annat än utvecklingspsykologi. Ett speciellt tack till mina handledare: Christer Fritzell och Per Gerrevall. Ni har på ett fantastiskt sätt deltagit i, och planerat min forskarutbildning. Det har varit en bra tid. Jag kommer särskilt att minnas våra konstruktiva samtal och ert genuina intresse för min forskning. Mina vänner och uppmärksamma kritiker i handledargruppen: Daniel Sundberg, Gill Croona, Lena Carlsson, Susanne Linnér, Jan Håkansson och Maud Ihrskog. Tack för att ni oförtrutet fortsatt att läsa och kommentera mina texter.

Sex års forskarutbildningsstudier har lärt mig att ett avhandlingsarbete ibland tycks vara utan slut och att ett avhandlingsarbete tycks ta slut i sista minuten. Därför framstår de hjälpande händer som kommit till på slutet extra betydelsefulla. Tack Inger Wistedt, Nina Waldman och Martin Järnek för era insatser på mitt slutseminarium. Tack Jan Einarsson för att du lär mig skrivandets svåra konst. Tack Claudia Gillberg för dina lysande översättningar av summary och abstract. Tack Mikael Blomqvist för bokens omslag.

Det sociologiska forskningsseminariet vid Växjö universitet har haft en viktig betydelse för denna avhandlingens tillkomst. Era kritiska kommentarer har gjort att avhandlingens begreppsliga stringens förbättrats.

Den betydelse som min hustru har haft för avhandlingsskrivandet går inte att uttrycka här och nu. Jag kan dock konstatera att vore det inte för dig Anna, så skulle jag nog inte ha påbörjat några universitetsstudier, vore det inte för dig så skulle jag aldrig ha sökt till forskarutbildningen i pedagogik, och vore det inte för dig så hade avhandlingen inte kunnat skrivas. Det råder heller inget tvivel om att du är min bästa vän och livskamrat.

Växjö i januari 2006

Stefan Lund

Innehåll

DEL I PROBLEMBILD	7
1. Utbildningsval och diffusa utbildningsvägar	9
<i>Valfrihet och ett förändrat vardagsliv</i>	<i>9</i>
<i>Ett utbildningspolitiskt spänningsfält</i>	<i>11</i>
<i>Olika bilder av elevers utbildningsval</i>	<i>14</i>
<i>Elevers valhandlingar och samhällelig integration</i>	<i>17</i>
<i>Syfte</i>	<i>22</i>
2. Metodologiska och teoretiska utgångspunkter	24
<i>Den återkommande frågan om relationen mellan individ och struktur</i>	<i>24</i>
<i>Praktiker</i>	<i>26</i>
<i>Diskurs, praktik och valhandlingar</i>	<i>28</i>
<i>Utbildning och samhällelig integration</i>	<i>29</i>
<i>Den kritiska diskursanalysen i ett pedagogiskt forskningssammanhang</i>	<i>33</i>
3. Studiens praktiska genomförande	39
<i>Intervjupersoner</i>	<i>41</i>
<i>Forskningsprocess</i>	<i>43</i>
<i>Tolkning och analys</i>	<i>47</i>
<i>Validitetsdiskussion</i>	<i>49</i>
<i>Disposition</i>	<i>51</i>
DEL II POLICY	55
4. Utbildningsexpansion, jämlikhet och differentiering ..	57
<i>Ett första steg mot en sammanhållen gymnasieskola</i>	<i>59</i>
<i>En sammanhållen gymnasieskola och social differentiering</i>	<i>66</i>
<i>Kontinuiteter och förändringar i förhållande till programgymnasiet</i>	<i>72</i>
<i>Förändrad organisering av elevers valfrihet</i>	<i>75</i>
5. Ett reformpolitiskt spänningsfält	78
<i>Från tågresenär till bilist</i>	<i>79</i>
<i>Gymnasieskolans kärnämnen och kunskapssamhället</i>	<i>85</i>
<i>Avslutande reflektioner</i>	<i>94</i>
<i>Inför kommande analyser</i>	<i>95</i>

DEL III PRAKTIKER.....	97
6. Gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad.....	99
<i>Lokala utbildningsmarknader – en konkretisering av decentraliseringsreformerna</i>	<i>99</i>
<i>Lokala villkor för gymnasieutbildning.....</i>	<i>103</i>
<i>Gymnasieskolornas profilering inom kvasimarknaden</i>	<i>105</i>
<i>Gymnasieelevers hantering av gymnasieskolornas profilering.....</i>	<i>113</i>
<i>Elevers val av gymnasieskola</i>	<i>120</i>
7. Olika vägar till gymnasieutbildning.....	123
<i>Den individuellt självklara valprocessen</i>	<i>124</i>
<i>Den kontextuellt kollektiva valprocessen</i>	<i>131</i>
<i>Den argumentativt processuella valprocessen.....</i>	<i>141</i>
<i>Valprocesser och elevers valhandlingar</i>	<i>148</i>
<i>Sammanfattning av elevernas gymnasieval</i>	<i>155</i>
8. Elevers prioriteringsgrunder inom gymnasieutbildningen.....	157
<i>Gymnasieutbildningens indirekta och direkta val.....</i>	<i>159</i>
<i>Elevers valhandlingar inom gymnasieutbildningen.....</i>	<i>175</i>
<i>Avslutande reflektion.....</i>	<i>179</i>
9. En kärnämneskurs dubbla differentiering.....	182
<i>Svenskämnet i förändring</i>	<i>183</i>
<i>En innehållslig och formmässig differentiering.....</i>	<i>184</i>
<i>Differentiering inom kärnämneskursen svenska A.....</i>	<i>195</i>
<i>Inför kommande analyser</i>	<i>200</i>
DEL IV POÄNGER.....	201
10. Marknad och medborgare	203
<i>En principiell analys av elevernas valhandlingar</i>	<i>204</i>
<i>Gymnasieutbildningens diskursiva mångtydighet.....</i>	<i>208</i>
<i>Gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser.....</i>	<i>210</i>
<i>Avslutningsvis.....</i>	<i>214</i>
Summary.....	216
Litteratur	229
Appendix	240

DEL I

PROBLEMBILD

Society is shaped by the process of choice.
Choice is a fundamental process of human existence, for in daily life and in the course of our lifetimes the way in which we exist as people is founded on the choices we make for ourselves and also on those made by others.
(Foskett & Hemsley-Brown, 2001, s. 1)

1. Utbildningsval och diffusa utbildningsvägar

I övergången från grundskola till gymnasieskola möter unga människor en rad valsituationer som de förväntas hantera. Precis som för tidigare generationer har utbildningsvalen med ungdomarnas samtida och framtida liv att göra. En viktig skillnad mellan dåtid och nutid, är att äldre generationer kunde relatera sina utbildningsval till väl utstakade och kollektivt burna utbildningsvägar. För elevernas vidkommande byggde detta bland annat på en tydlig koppling mellan skola och arbetsliv. Idag har denna relation förändrats och ungdomar förväntas ha ett individuellt förhållningssätt till sin gymnasieutbildning. Ett utökat antal utbildningsalternativ inbjuder till öppna och personligt intressegrundade val. Valfrihetens erbjudanden om ett individuellt och öppet meningsskapande kringkärs av realiteter som är kopplade till gymnasieutbildningens ökande grad av marknadsanpassning. Valfrihetsreformerna syftar till att effektivisera gymnasieutbildningen via en ökad marknadsanpassning och konkurrensutsättning. Ett skolpengssystem, etablerandet av friskolor och lokalanknutna utbildningsutbud ersätter den tidigare statliga dimensioneringen av gymnasieutbildningen. Ungdomarnas utbildningsval kan därför inte bara förstås vara konstituerade av elevers personliga intressen och anlag, utan också av det effektivitetssträvande marknadssammanhang som de individuella valen ställs i förhållande till. Mot denna bakgrund kommer gymnasieutbildningens integrerings- och differentieringsprocesser att framstå som högst otydliga och också väsentliga att undersöka närmare. I avhandlingen studeras hur pågående valfrihetsreformer omstrukturerar förutsättningarna för gymnasieutbildning, vilket påverkar ungdomars utbildningsval och de olikartade villkoren för deras samhällsliga integration.

Valfrihet och ett förändrat vardagsliv

Vi lever i en tid där den individuella valfriheten totalt sett är väldigt omfattande. Den moderna människan ställs kontinuerligt inför situationer där hon måste genomföra val av olika slag. Det gäller den dagliga konsumtionen av varor och tjänster, men också den förskjutning som skett under senare tid där kollektivt och statligt hanterade problemlösningstrategier har kommit att bli till individuella angelägenheter som förväntas komma till uttryck i människors olika typer av val. Vi kan se dessa tendenser inom exempelvis pensionssystemet, sjukvården, infrastrukturen (tåg, flyg), telemarknaden, elmarknaden, barnomsorgen och som i detta fall inom gymnasieutbildningen. Ett i många stycken reglerat livsinnehåll har i denna mening ersatts av ett som utgår från, och kräver individuellt fattade val.

Återkommande reflektions- och beslutsprocesser har kommit att bli ett av det levda livets mer påtagliga karaktäristika. Detta beror inte enbart på att människor idag är speciellt nogräknade eller invanda i ett sådant mönster, utan på att de fak-

tiskt också måste välja. Att göra val har kommit att ingå som ett självklart inslag i livet (Bauman, 1999). Den radikaliserade individualisering som vi försöker beskriva innebär att människor i hög grad friställs från kollektiv reglering av olika slag. För bara ett fyrtiotal år sedan var människors liv i hög grad reglerat av såväl statliga beslut som industrisamhällets realiteter. Människors frihet reglerades inom ramen för en socialstatlig modell som syftade till att mildra och utjämna samhällets inneboende differentieringsmekanismer. Införandet av den *allmänna* grundskolan och dess nationella läroplan (Lgr 62), samt arbetet med en *sammanhållen* gymnasieskola (Lgy 70), är två exempel på sådana intentioner. Industrisamhällets struktur och organisation bidrog till att relationen mellan skola och arbetsliv i stora stycken bestod av kollektiva övergångar. Dåtidens ungdomar kunde använda sig av de väl upptrampade vägar som fanns mellan skola och arbetsliv (Gullberg & Börjesson, 1999).

I vår samtid finns det bara vaga handlingsrekommendationer för den enskilde att följa. "En individualisering av olika situationer och förlopp i livet innebär alltså att livet blir '*självreflexivt*'; det socialt förutbestämda levnadsloppet förvandlas till ett liv som man själv skapar" (Beck, 1998, s. 218). Unga människors samhällsliga integration handlar alltså till stora delar om att delta i en fortlöpande diskussion och reflektion kring vad som är ett bra liv, vilka de är och vill vara och hur de ska handla för att nå sina syften? Via ett över tid expanderande utbildningssystem kommer utbildningsnivåerna successivt att höjas från en generation till nästa vilket innebär att dagens ungdomar kan sägas vara bättre rustade att välja, i jämförelse med tidigare generationers barn (Stehr, 1994). I generell mening är dagens unga mer införstådda i valfrihetens innebörder än tidigare generationer av ungdomar, eftersom val ingår som ett självklart inslag i deras liv och de har även större möjligheter att ta hjälp av "upplysta" experter av olika slag (föräldrar, studie- och yrkesvägledare, lärare etc.). Detta medför att de individuella valsituationerna kan hanteras och få legitimitet. Ungdomar har vant sig vid att välja och är därför också villiga att diskutera med andra och reflektera över sina olika möjligheter. Språk, kommunikation och interaktion blir ett sätt för ungdomar att hantera de skilda valprocesser som de kontinuerligt ställs inför (Fritzell, 2004).

Det individuella friutrymme som skapats på detta övergripande plan, har dock sina begränsningar för hur valfriheten konkret kan komma att hanteras av olika individer. Samhälleliga strukturer av olika slag har fortfarande betydelse för hur olika valprocesser låter sig genomföras (Furlong & Cartmel, 1997). Olika elever tolkar, förstår och genomför sina utbildningsval på kvalitativt olika sätt beroende på de sociala och ekonomiska resurser som de har till förfogande i en given situation (Ball, 2003; Broady & Börjesson, 2002).

De individuella valen är även relaterade till andras val. Beck (1998) menar att individualiseringen som samhällsligt fenomen betraktat innebär att människor idag också måste hantera beslut som de inte själva har fattat. Exempelvis kan "andras val" av gymnasieskola eller gymnasieprogram innebära att de egna valen omöjliggörs. Det finns exempel på att gymnasieprogram inte genomförs på grund av sviktande elevunderlag. Den raka motsatsen är också möjlig, att antalet sökande är så stort att vissa elever inte kan antas på grund av att de har för låga betyg. De personligt fattade utbildningsvalen påverkar därför även andras möj-

ligheter till önskvärd gymnasieutbildning. Valen sker inte i ett subjektivt vakuum, utan tar form i ett socialt sammanhang som verkar differentierande. En av avhandlingens grundläggande utgångspunkter är att ungdomar med godkända betyg i grundskolan har fått utökade valmöjligheter i sina val till och inom gymnasieutbildningen. Alla kommer däremot inte att kunna genomföra valen på samma sätt.

Ett utbildningspolitiskt spänningsfält

Den tidigare regelstyrningen av gymnasieutbildningen har ersatts av en styrningsmodell där staten via läro- och kursplaner samt betygskriterier beslutar vilka mål som verksamheten ska ha. Styrmodellen för gymnasieutbildningen har också reformerats på andra sätt. Följande punkter anger dess övergripande inriktning: (i) kommunerna har övertagit det totala ansvaret för skolans huvudmannaskap (dvs. även lärarnas löner och rätten att starta egna gymnasieskolor), (ii) möjliggörandet av friskoleetablissemang, (iii) skolpeng. Verksamheten kontrolleras bl.a. från centralt håll genom att Skolverket bedömer och godkänner/underkänner nyetablering av gymnasieskolor.

För några decennier sedan skulle preferenserna för ett nutida policyfenomen som ”Valfrihetsrevolutionen” (Whitty, Power & Halpin, 1998; Power & Whitty, 2002) ganska enkelt kunna delas in i en politisk höger- eller vänsterskala. Där den politiska högern skulle vara för, skulle vänstern vara mot decentralisering, kommunalisering och ökade möjligheter för var och en att välja sjukvård, pensionsförsäkring eller utbildning. Idag är det inte så enkelt att karaktärisera saken ideologiskt. Den borgerliga regeringens införande av ökad valfrihet inom skolsektorn föregicks av en socialdemokratisk dito, om än i annan förklädning (Persson, 1997). Högerpolitiken betraktar decentraliserings- och valfrihetsreformerna som ett sätt att konkurrensutsätta och marknadsanpassa utbildningsinstitutionerna och vänsterflanken ser en möjlighet att fördjupa demokratin genom att medborgares beslut och den politiska styrningen kommer närmare varandra (Hwang, 2002). Det ska genast deklarerats att denna studie inte har något intresse för att diskutera gymnasie reformer från en partipolitisk position. Inom utbildningspolitiken har det skett en förändrad syn på vilken typ av gymnasieutbildning som ungdomar är i behov av och hur de själva ska kunna ta del av den.

Utbildningsreformernas betoning på decentralisering, kommunalisering och elevers ökade valfrihet balanseras mot ett andra innehållsligt huvudspår, där betoningen på de gemensamma och kollektiva syftena med gymnasieutbildningen är centrala. Gymnasieutbildningen breddas innehållsligt genom att alla program blir treåriga och det införs kärnämneskurser¹. Dessa båda reformer syftar i hög grad till att ge alla gymnasieelever en likvärdig utbildning. Konkret innebär detta att även de yrkesförberedande programmen ger allmän behörighet till högskole-

¹ I Lpf 94 beskrivs kärnämnen vara, svenska, engelska, samhällskunskap, matematik, religionskunskap, naturkunskap, estetisk verksamhet, idrott och hälsa.

studier (Prop. 1992/93:250). Tidsdimensionen och kärnämneskurserna innebär att de olika programmen får en ökad likvärdighet.

I denna reformpolitiska situation med en ökad formmässig heterogenitet och en förstärkt innehållslig homogenitet tar avhandlingen sitt avstamp. På en individuell nivå kan vi å ena sidan tala om alltmer komplexa valsituationer som eleverna ställs inför, och å andra sidan tala om elevers möte med likvärdiga innehållsområden oavsett programtillhörighet.

Gymnasieutbildningens ökade valfrihet

Det utbildningspolitiska beslutet att en viss skolpeng ska följa med elevens utbildningsval, öppnar upp för möjligheterna att starta friskolor och skapa konkurrenssituationer inom utbildningsområdet (Friedman & Friedman, 1980). Skolpengen innebär att alla gymnasieskolor får likartade villkor för genomförande av utbildning. Elevers val och gymnasieskolornas framtagande av utbildningsalternativ är tänkta att dimensionera ett lokalt förankrat utbildningsutbud. Vi får därför en förändrad differentieringsgrund i gymnasieskolan. En tidigare statlig dimensionering av gymnasieutbildningens omfång och inriktning ersätts av en som baseras på skolors profilering och elevers utbildningsval. I övergripande ordalag har valet av gymnasieutbildning tidigare handlat om vilken linje som passar den enskilde eleven bäst. Idag innefattar gymnasievalet även val av gymnasieskola. I detta finns en tanke om att konkurrens mellan skolorna effektiviserar gymnasieutbildningen. När gymnasieskolor tillåts konkurrerar om elevernas utbildningsval kommer attraktiva skolor att dra till sig elever, medan mindre konkurrensdugliga skolor behöver utveckla sig eller förbättra marknadsföringen av verksamheten för att attrahera elever. Gymnasieutbildningens samtida legitimitetsgrund bygger i detta sammanhang på en marknadslogik där individuell valfrihet, genomskinlighet, information, konkurrens och flexibilitet är honnörsord. I skolornas inbördes konkurrens antas eleverna uttrycka sina olika preferenser via väl-informerade val. Detta innebär även att gymnasieutbildningens reglering till vissa delar flyttas från en politisk regelstyrning till en ekonomisk marknad (Kjellman, 2001). Införandet av ett mål-, resultat-, och marknadsspråk i utbildningspolicy innebär att ett allt större ansvar för gymnasieskolornas differentieringsaspekter förläggs till en lokal nivå (se Whitty, Power & Halpin, 1998; Gorard, Taylor & Fitz, 2003; Ball, 2003).

Valfrihetsreformerna syftar inte enbart till att effektivisera gymnasieutbildningen, utan även till att öka elevers medbestämmande och meningsskapande. I kursgymnasiet ska eleverna kunna välja sina personliga utbildningsvägar. Ett kursutformat gymnasium innebär att eleverna kan påverka sin egen utbildning genom att läsa kurser som inte ingår i deras ordinarie program. Det skapas också flexibilitet inom gymnasieutbildningen genom att kurser snabbt kan bytas ut eller förändras i takt med samhälleliga behov (Ds 1993:69). För att garantera ett visst mått av likvärdighet i gymnasieskolan föreslås att varje nationellt fastställd kurs har en specifik timplan med tillhörande kursplan. Den nya gymnasieskolan och dess kursutbyggnad innebär att ungdomarna successivt kan skräddarsy sin egen utbildning. "Det individuella självstyret" i gymnasieskolan förväntas öka motivationen och inlevelsen för skolarbetet (Wallin, 1997). I det gamla systemet inne-

bar gymnasievalet en på förhand utstakad utbildningskarriär (SOU 1996:1). I ett kursgymnasium som utformats med komvux som mall sägs eleverna få större möjligheter att göra programöverskridande utbildningsval, vilket utökar flexibiliteten och minskar risken för att hamna i återvändsgränder. Detta innebär att utbildningssystemet också ställer delvis andra krav på dagens ungdomar. Vad tidigare ungdomsgenerationer mer eller mindre kunde ta för givet måste idag kontinuerligt prövas, diskuteras och fattas beslut om.

Gymnasieutbildningens ökade likvärdighet

De utbildningspolitiska reformerna under 1990-talet handlar som sagt inte enbart om elevers expanderande valfrihet och utökade möjligheter för enskilda gymnasieskolor att anpassa utbildningsutbudet till ett lokalt sammanhang. Vi kan även tala om en ökad centraliserad, innehållslig och ideologisk styrning av gymnasieutbildningen. Alla gymnasieelever ska studera under tre år samt genomgå nationellt fastställda kärnämneskurser. Idag ska gymnasieskolans elever nå bestämda mål i dessa ämnen. Kursplaner och betygskriterier pekar ut nivån på utbildningen. Nationell utbildningspolicy anger vilka kunskapskvalifikationer som gäller för varje kärnämneskurs. En gemensam ”kunskapsbank” antas vara en viktig resurs för de individuella möjligheterna till deltagande på en föränderlig arbetsmarknad, där återkommande fortbildning utgör ett väsentligt inslag.

Ett syfte med styrningen är att fördjupa den allmänna medborgarfostran som etablerats i grundskolan. Wallin (1997) menar att detta är en kvarleva från upplysningsfilosofin, där utbildningens innebörd är att frigöra människan från dogmatism och göra henne till en självständigt tänkande person. Gymnasieutbildning kan inte bara förse ungdomarna med olika brickor av kunskap, olika för varje program eller kurs. Utbildning har även en moralisk uppgift att fylla (Durkheim, 1977). I ett alltmer pluralistiskt, mångkulturellt och internationellt samhälle blir gymnasieutbildningen ett forum för att reproducera och vidareutveckla samhällets grundläggande värderingar och normer. Det gemensamma innehåll som kärnämnen representerar blir till en viktig kugge i detta sammanhang. En gymnasieskola med innehållsligt djup och bredd syftar till att bistå med en allmän, och för alla gemensam kunskap som antas vara nödvändig för att överhuvudtaget kunna delta i en alltmer komplex offentlig kommunikation. Utbildningens organisering, syften och ambitioner skulle ur ett sådant perspektiv kunna vara att ge alla barn och ungdomar ett likvärdigt samhälleligt ”tillträde”.

Likvärdighet och valfrihet

Utvecklingen mot en alltmer likvärdig gymnasieutbildning kan ses som ett led i utbildningspolitiken för social utjämning (Wallin, 1997). Den treåriga gymnasieskolan med sina kärnämnen samt valfrihetens skapande av meningsfullhet har beskrivits få en avgörande betydelse för att tillgodose individuella och samhällsliga demokratimål. Omstruktureringsprocesserna syftar till att bevara och förstärka en samhällelig kontingens och ett öppet förhållningssätt mellan elever, studie- och yrkesvägledare, lärare, föräldrar etc. Kort sagt, tillgodose gymnasieutbildningens legitimitet.

Den ökade valfriheten och införandet av kärnämnen kan även ses som ett utbildningspolitiskt uttryck för att effektivisera gymnasieutbildningen på ett samhällsligt plan. Föreskrivandet om att en skolpeng ska följa med elevernas individuella val medför att det skapas en konkurrenssituation inom gymnasieutbildningen som också antas utveckla gymnasieskolornas utbildningsproduktion och kvalitet. Eleverna förväntas också ta tillvara utbildningssystemets inneboende möjligheter till gagn för egna syften. Det finns en utbildningspolitisk tilltro till att kärnämnen utgör ett helt nödvändigt inslag för individens deltagande i arbetslivet och för nationalstatens internationella konkurrenskraft.

Det är i den ovanstående innehållsligt definierade relationen mellan flexibilitet och obligatoriska moment som vi fortsättningsvis ska diskutera hur utbildningspolitiska reformer omformulerar förutsättningarna för gymnasieutbildningens genomförande och i sin förlängning elevers samhälleliga integrationsvillkor. Hur konstruerar nutida utbildningspolitik ungdomars villkor, behov och möjligheter? Hur hanterar ungdomar de praktiska innebörderna av 1990-talets gymnasie-reformer? Vilka argument anger ungdomar för sina utbildningsval i förhållande till de kommunikativa situationer som de möter i övergången till gymnasieutbildning? Hur förhåller sig unga människor till det utbildningspolitiska målet om likvärdighet? Dessa frågor är viktiga för avhandlingen. För att frågorna successivt ska kunna prövas och fördjupas krävs vissa teoretiska ställningstaganden.

Olika bilder av elevers utbildningsval

Unga människors val och genomförande av gymnasieutbildning beskrivs ofta som en social vattendelare, där utbildningssystemets struktur selekterar ur en årskull enskilda individer in mot olika utbildningskarriärer och yrkesbanor (se Arnman & Jönsson, 1983; Reuterberg & Svensson, 1998; Svensson, 2001). Den institutionella brytpunkten mellan grundskola och gymnasieskola skulle alltså kunna sägas tydliggöra hur den sociala skiktningen i samhället tar form och därför också vara av särskilt intresse för pedagogisk forskning. Oavsett den programöverskridande likvärdighet som över tid inrättats innehållsligt och organisatoriskt i gymnasieutbildningen, kommer utbildningsutbudet tillsammans med elevernas olika valmöjligheter att skapa en differentierad gymnasieskola. Differentieringen upprätthåller inte de segregeringseffekterna inom gymnasieskolan, "... utan det är efterfrågans differentiering som kan få segregationseffekter. Man kan alltså säga att den aggregerade konsekvensen av individuell valfrihet ofta blir segregation" (Persson, 1997, s. 148). Ett gott exempel på detta är gymnasieskolans uppdelning i program. I sin konkreta utformning och av "praktiska" skäl kommer de olika programmen mot bakgrund av deras inriktning och karaktär att placeras på olika skolor. Yrkesförberedande- och studieförberedande program placeras på olika gymnasieskolor. Hockeyinriktningen och kulturinriktningen på det samhällsvetenskapliga programmet erbjuds inte på samma skola. En friskola som har en viss pedagogisk profil drar till sig vissa elever. En kommunal gymnasieskola med en speciell yrkesinriktning drar till sig andra elever. Poängen är att de individuella valen grundade på exempelvis intresse eller studieaspiration förutsätter ett differentierat utbildningsutbud. Bekymret är att gymnasieskolans or-

ganisatoriska lösningar förstärker differentieringens konsekvenser genom att ungdomsgrupper separeras från varandra och vi får en segregerad gymnasieskola. En sådan uppdelning och fragmentisering av det totala utbildningsutbudet kan sägas ske mot bakgrund av den faktiska legitimitetsgrunden för gymnasieskolans pedagogiska integrationssystem. Elevers individuella utbildningsval har sedan gymnasieskolans tillblivelse varit det mest legitima sättet att organisera den sociala differentiering som faktiskt sker inom gymnasieutbildningen (se Marklund, 1985).

I det följande ska vi teckna två övergripande bilder av hur gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsmekanismer har diskuterats. För det första har elevers val av gymnasieutbildning hanterats inom ramen för en strukturalistisk teoribildning. Elevens sociala bakgrund och omgivning anger förutsättningarna för hur olika utbildningsval kan förklaras. För det andra har val av utbildning kommit att diskuteras i förhållande till ekonomiska och psykologiska teorier. Unga människor ses välja utbildning mot bakgrund av sin faktiska och "fria" viljebildning.

Det strukturalistiska perspektivet

Det strukturalistiska perspektivet utgår från att ungdomar använder sig av olika sociala och materiella resurser när de väljer till gymnasieskolan. Dessa resurser blir till olika typer av handlingskoordinater som påverkar ungdomarnas val av utbildning, vilket får differentierande effekter (Furlong & Cartmel, 1997; Wallin, 1997). Gymnasieutbildningens lokala utbildningsmarknad hålls samman av social reproduktion och makt, där olika aktörer med olika resurser är mer eller mindre disponerade att genomföra ett visst utbildningsval.

Svensson (2001; 2002) har utgått från social klass när han i ett flertal omfattande och longitudinella studier analyserat valet till gymnasieskolan och till den högre utbildningen. Genom att ta fasta på kriterier som föräldrars arbete, inkomst, utbildning, kön, etnicitet etc. har undersökningspersonerna kategoriserats efter deras klasspositioner. Svensson antar att föräldrarnas klassposition förs över till barnen och ungdomarna. Det sker med andra ord en social bestämning av individerna innan själva utbildningsvalet skett.² Forskningsintentionen är att studera ungdomars olika val som sociala utfall. Dessa resultat pekar mot att elevers utbildningsval reproducerar sociala strukturer. En viktig förklaringsfaktor inom forskningstraditionen är att elever vid valet till gymnasieskolan på ett påtagligt sätt stakar ut sin framtid. Det är mer troligt att ungdomar med "arbetarklassföräldrar" väljer ett yrkesförberedande program och att de sedan också skapar en födkrok inom den sektor som de studerat (Svensson, 2002). Sannolikheten för ungdomar till föräldrar med högre utbildning att börja studera vid högskola eller universitet är på samma sätt större än för de som saknar dessa sociala resur-

² Wright (2000) för en fördjupad diskussion kring hur barn och ungdomars klasspositioner ska förstås empiriskt och teoretiskt. Vanligt förekommande sätt att definiera social klass, som arbete eller utbildning, kan inte användas på barn och ungdom. Wright menar att ett rimligt antagande kan vara att föräldrarnas sociala klass överförs till barnen, vilket i sin tur utgör en förklaring till deras handlande.

ser. Differentieringen i gymnasieskolan följer enligt det strukturalistiska perspektivet en relativt fast reproduktionslogik där ungdomarna gör utbildningsval som av tradition framstår som bättre än andra potentiella möjligheter.

Ur metodologisk synvinkel vilar dessa typer av studier, oavsett resultatens relevans, på ett problematiskt antagande. Anledningen till detta påpekande är att den process som föranleder ett visst utbildningsval får karaktären av en "black box". Valet till gymnasieskolan studeras därför inte som en social process utan som ett socialt utfall. Dessa typer av undersökningar kommer inte åt den interaktions- och reflektionsprocess som valet till gymnasieskolan utmärks av. Forskningsperspektivet utgår från individuell över- eller underordning och intresserar sig föga för valens förhållande till ett konkret utbildningssammanhang. Denna avhandlingsstudie försöker överkomma problematiken genom att följa en grupp elever över tid och därigenom få möjlighet att diskutera elevers utbildningsval i förhållande till olika typer av konkreta sammanhang inom gymnasieutbildningen. Detta antas vara av särskild vikt eftersom de olika utbildningsvägarna har kommit att likna varandra innehållsligt genom kärnämnen och att eleverna kan genomföra programöverskridande val. Samtidigt kan marknadsanpassningen innebära att det skapas förutsättningar för en förstärkning av gymnasieutbildningens differentieringsmekanismer. När utbildningsvägarna och deras differentierande mekanismer blir allt mer diffusa inom gymnasieutbildningen blir det nödvändigt med studier som tar fasta på såväl valprocessen som dess utfall.

Det målrationala perspektivet

Det målrationala perspektivet utgår från att varje människa är i stånd att fatta individuella och rationella val. Utbildningsvalet sker genom att eleven söker efter information och väger olika alternativ mot varandra (Wallin, 1997). Summan av dessa enskilda val skapar gymnasieutbildningens utformning och utfall. Gymnasieskolans differentierande effekter kan mot en sådan bakgrund förstås som ett uttryck för elevers fria val. Individens personliga intressen och anlag antas vara grunden för utbildningsvalet.

De utbildningsreformer som skapade förutsättningar för elevers och föräldrars ökade valfrihet kopplas ofta samman med "rational choice" teori (Kjellman, 2001; Dovemark, 2004). Teorin kan uppfattas som en ekonomisk moralteori eftersom utgångspunkten är att det finns rationella och icke rationella val. Därigenom kan exempelvis ungdomar som ska välja gymnasieutbildning väga för och nackdelar mot varandra, snarare än att fatta konsistenta val, där individen väljer utifrån sin egen livssituation (Persson, 1997). Grundvalen för "rational choice" teorin omformad till en utbildningsmarknad kan beskrivas i termer av att: (i) individen eftersträvar bästa tänkbara individuella utbyte genom investeringen i utbildning, (ii) alla som deltar känner till utbildningsmarknadens villkor och (iii) individerna agerar rationellt från dessa två premisser. I ett utbildningssammanhang bygger teorin alltså på att individen känner till alla de vägval som finns tillgängliga och att denne genom detta förhållningssätt erbjuder maximalt med materiella resurser i utbyte (Rees, Fevre, Furlong & Gorard, 1997). Det intressanta är att det rationella valet förutsätter en kalkyl, där "rational choice"-teoretikern ensidigt ser detta som nyttan för den enskilde ur dennes perspektiv. Det handlar

inte om att försöka förstå eller förklara varför en individ gör sina val utan om en direkt intresseartikulation. Inslaget av "rational choice" i utbildningspolitiken kan i min tolkning förstås som att individen utgör en färdigpaketerad enhet som, om bara möjligheten ges, kan genomföra nyttomaximerade val. Ifall dessa ändå inte bidrar till att öka den individuella och ekonomiska nyttan för den enskilde, om valen inte fick de konsekvenser som den empiriskt grundade kalkylen kom fram till, är det inte systemets fel utan brister i individens kompetens (se Ozga, 2000).

Många forskare har kritiserat nutida utbildningspolitik för att basera genomförda reformer på dessa teoretiska utgångspunkter (ex Rees, Fevre, Furlong, Gorard 1997; Gorard, Rees, Fevre, Furlong 1998; Hill, 1998; Karlsen, 2002; Johnson, 2004). Det finns också lite som talar för att individerna inom utbildningssystemet uteslutande agerar med hänsyn till de typer av rationalitetskriterier som "rational choice"-teoretikerna ställer till förfogande. Unga människor gör inte sina utbildningsval enbart mot en bakgrund av den nyttomaximering som kunskapsekonomin förespråkar. Detta är en stark förenkling av hur elevers utbildningsval går till. Exempelvis kan unga människors tidigare negativa erfarenheter av den formella utbildningen ses kringskära deras framtida entusiasm för utbildning. Snarare är lärande och utbildning det sista som de önskar sig mer av (Ball, Maguire och Macrae 2000). Ball (2003) menar att det heller inte går att uppfatta elevers valstrategier som baserade på en ensidigt målinriktad rationalitet. Istället menar Ball att utbildningsval ofta består av en mix av olika typer av rationalitetsformer.

Elevers valhandlingar och samhällelig integration

I sina ambitioner om att förstå hur den sociala differentieringen i gymnasieutbildningen använder sig det strukturalistiska- och det målrationella perspektivet av vitt skilda antaganden. Detta beror delvis på att de har olika förklaringsanspråk. Förenande är dock att de utgår från en subjektstilosofi där individens intressen, ambitioner, kön, sociala bakgrund etc. konstituerar utbildningsvalen (jfr Lindahl, 2003). Den alternativa utgångspunkt som anförs här utgår från vad Habermas (1984; 1995a) kallar för ett "utvidgat praktiskt förnuft". Utgångspunkten är att elevers utbildningsval sker mot bakgrund av olika och i vissa avseenden motstridiga rationalitetsformer vars giltighetskrav finns inlagrade i språket. I denna studie ersätts därmed individens "fria" eller "strukturerade" utbildningsval med en utgångspunkt i människors intersubjektivitet. Valhandlingarna sker i samspel med andra. Det är inte längre strikt målrationella individer eller analytiska kategorier som social klass, kön eller etnicitet som utgör analysenhet, utan diskurs³.

Avhandlingsarbetet kan därför skrivas in i vad som inom samhällsvetenskaplig forskning kommit att kallas den diskursiva vändningen, där företrädesvis positivismens subjekt – objekt-relationer ifrågasatts. Pedagogiken som vetenskaplig disciplin har under längre perioder dominerats av den positivistiska psykologins

³ En utförlig definition av begreppet diskurs kommer att genomföras i kapitel 2.

intentioner om att analysera människors handlingar och motiv, deras rationalitet, fränkopplade från sitt språkliga sammanhang. Inom den diskursiva vändningen uppfattas språklig kommunikation som något som sker mellan människor. Språkhandling är en form av social handling och måste därför tolkas i relation till det sammanhang där den artikuleras. Människors språkanvändning uppfattas därmed som en form av social praktik där det sker kommunikation mellan olika parter, istället för att framställas som en enskild – individuell företeelse. Inter-subjektivitetens premisser för att studera språk och kommunikation bryter därmed med den subjekt- och medvetandefilosofi som under lång tid fokuserat sina studier mot att förklara och tolka exempelvis elevers kognitiva förmågor, beteenden, intentioner etc. (Habermas, 1984).

Ett språkligt förankrat rationalitetsbegrepp antas även nyansera strukturalismens pessimistiska utgångspunkt för människors handlingsutrymmen. Det syns som sagt rimligt att kritisera detta perspektiv för att i första hand analysera yttre faktorer påverkan på individens handlingar. En alltför stor vikt läggs vid själva handlingen och att människors samhällsliga integration är liktydigt med handlingens utfall. Med en intersubjektiv utgångspunkt blir det till en empirisk fråga att också analysera den valprocess som handlingen är ett uttryck för.

Elevers valhandlingar

Begreppet valhandling kommer i första hand att användas på en analytisk nivå. Det syftar på ungdomarnas kategoriskt olika sätt att handla för att lösa de praktiska sammanhang som de möter inom gymnasieutbildningen. Exempelvis kan det handla om elevers olika sätt att välja gymnasieskola och program. De valhandlingar som eleverna genomför i övergången från grundskolan till gymnasieskolan betraktas som olika typer av sociala handlingar. Handlingarna antas vara grundade i vardagsspråklig, kommunikation och interaktion (Habermas, 1988). Språkets intersubjektiva karaktär innebär också att valhandlingarna ska förstås som diskursiva⁴.

Människors interaktion och kommunikation, själva språket, är det medel med vilket ett samhälle hålls samman, utvecklas och reproduceras. Ungdomar förhåller sig på olika sätt till sakfrågans innehåll: Hur ska jag handla? De måste förhålla sig till sättet på vilket frågan finner sin lösning. I sin kommunikation med familj, kamrater, studie- och yrkesvägledare, i sin interaktion med gymnasieskolans profileringsstrategier, gymnasieskolans organisatoriska regelverk och sina tidigare erfarenheter av utbildning etc. etableras olika typer av villkor för integration i vuxensamhället och yrkeslivet. Ungdomarna utgår från, och lär sig av den kommunikativa process som valhandlingarna är ett uttryck av (se Habermas, 1995b; Fritzell, 2003). Elevernas möjligheter att förhålla sig till utbildningssystemet och välja utbildningsvägar betraktas som en typ av samhällslig integration i vid betydelse, där den framtida medborgaren får möjlighet att ta tillvara sina intressen och i bästa fall utveckla självkännet och ökad autonomi (Nilsson-Lindström, 1998).

⁴ Denna diskussion fördjupas i kapitel 2.

Ett integrativt perspektiv på pedagogikens frågor

Forskningsintresset är pedagogiskt, med fokus på processer och utfall. Ambitionen är att fördjupa förståelsen för hur ungdomars olika valhandlingar skapar och upprätthåller skilda differentierings- och integreringsprocesser i gymnasieutbildningen. Integrations- och differentieringsprocesserna tar i korthet form när eleverna interagerar och kommunicerar sina valhandlingar med andra. Valhandlingarna är alltid relaterade till andra människor i form av dess uttalade eller outtalade överenskommelser. De innehållsligt förankrade valhandlingarna tar form i relation till det möjlighetsrum som står till förfogande i organisatorisk, strukturell och diskursiv betydelse. Elevernas valprocess och dess utfall utgör därigenom varandras förutsättningar. Sättet på vilket valhandlingarna genomförs, hur eleverna talar och med vilka de talar, utgör valhandlingens form. Hur-frågan står i relation till innehållet. Vad ungdomarna talar om vid valhandlingens genomförande, utgör dess innehåll.

Med den integrativa utgångspunkt som anförs kommer grundläggande frågor och svar om hur en elev ska handla i olika utbildningsrelaterade situationer att förlora sin förklaringsgrund ifall de olika valhandlingarna betraktas som friställda från varandra. Snarare bör de förstås upprätthålla en helhet och betraktas som den ”handlingsrepertoar” som finns för att lösa de praktiska situationer som eleverna har att hantera. Intentionen är alltså att hålla ihop snarare än att dra isär. Olika dikotomier som exempelvis policy – utbildningspraktik, kunskap – demokrati får en viss innebörd med en integrativ och intersubjektiv utgångspunkt (Fritzell, Fritzén, Lindberg & Wistedt 2004). Den integrativa pedagogiken reduceras inte till antingen ett inifrån- eller utifrån- perspektiv på skola och utbildning. Forskningsfrågor och analys stannar inte vid elevers lärande i skolsammanhanget eller vid den sociopolitiska kamp som formeras utanför utbildningsinstitutionernas inre sammanhang. Istället riktas undersökningens frågor och konklusioner mot relationen mellan dessa båda forskningsambitioner. Fritzell (1996) menar att båda dessa sidor bör rymmas i den pedagogiska analysen. Den forskningsmässiga hanteringen av dessa ambitioner faller tillbaka på språkets intersubjektiva realitet. Utbildningspolitik och elevers valhandlingar kan därför inte friställas från varandra. De utgår båda från språkets intersubjektiva premiser⁵.

Den intersubjektiva utgångspunkten anger förutsättningarna för ett integrativt perspektiv på pedagogikens frågor. En viktig poäng med detta perspektiv är att valprocess och handlingens sociala utfall hanteras som en helhet. Detta antas bidra med en ny förståelse av hur de integrations- och differentieringsprocesser som äger rum inom gymnasieutbildningen faktiskt går till.

Rationalitet och valhandlingar

I relationen mellan utbildningssystemets pedagogiska integrationssystem och elevers aspirationer, intressen och sociala förankring konstitueras valhandlingarna. Valhandlingar grundas i individernas användning av olika rationalitetsan-

⁵ Dessa resonemang kommer att fördjupas i kapitel 2.

språk. Eleverna kan exempelvis ta sin utgångspunkt i en strikt hållen framgångsorientering där ett övergripande mål alltid är närvarande. Valhandlingarna kan ske med utgångspunkt i vana, tradition och intresse, men även bestå av en fortlöpande argumentation om vad som är det principiellt bästa alternativet. Genom att utgå från språkets intersubjektiva villkor som utgångspunkt för handling, menar Habermas (1995b) att mänskliga aktiviteter vilar på och kräver olika rationalitetsformer. Habermas kritik om användningen av ett alltför snävt rationalitetsbegrepp blir därför också synnerligen betydelsefull för förståelsen av elevers valhandlingar. Det atomistiska tänkande som exempelvis utmärker "rational choice"-teorin, utgår från att allt mänskligt handlande uteslutande sker med strategiska syften. Ifall villkoren för handling enbart uppfattas som strategiska kommer endast två villkor att vara tänkbara. I sina handlingar kommer människor att "...utnyttja andra eller att bli utnyttjad av andra" (Carleheden, 1996, s. 41). Habermas (1995a, 1995b) argumenterar för att det finns andra typer av språklig rationalitet och därmed också olika utgångspunkter för handling. Inom dagens gymnasieutbildning ställs ungdomar kontinuerligt inför olika valsituationer som måste lösas praktiskt. De måste ställa sig frågor kring valhandlingens bevekelsegrunder. Dessa kan men behöver inte vara strikt målrelaterade, där individen väger för och nackdelar mot varandra och söker efter den effektivaste vägen till ett givet mål. Det praktiska förnuftets intersubjektiva utgångspunkt hanterar även vad som sker mellan människor, och beskrivs i termer av pragmatisk, etisk och moralisk rationalitet (Habermas, 1995a).

Den pragmatiska rationaliteten möjliggör lösningar av problem som handlar om nytta och funktion. Valprocessen och dess innehållsliga inriktning ska på effektivast möjliga sätt förverkliga de mål som exempelvis en gymnasieelev beslutat sig för. Den etiska rationaliteten används för att lösa situationer i relation till en persons livshistoria. Handlandet tar form i förhållande till vad som uppfattas som kulturellt riktigt och legitimt, i riktning mot det goda livet. Den moraliska rationaliteten kommer till användning när vi ska lösa problem som inte uteslutande handlar om den egna livshistorians sammanhang utan om samförstånd och jämlikhet. Handlandet sker mot bakgrund av vad som är rätt och rättvist för alla inblandade parter. Det praktiska förnuftets pragmatiska rationalitet riktas mot tekniska och strategiska handlingsrekommendationer. På motsvarande sätt riktas den etiska rationaliteten mot råd och vägledning från en omgivande kultur. Den moraliska rationalitetens handlingsrekommendation bygger slutligen på principiellt orienterade omdömen (Habermas, 1995a).

De olika rationalitetsformerna är grundläggande för olika typer av valhandlingar. I resultatdiskussionerna kommer kategoriseringen av det empiriska materialet att ske mot bakgrund av ungdomarnas artikulering av olika typer av valhandlingar. Rationalitetsformerna bidrar i sin tur till att upprätthålla eller förändra gymnasieskolans integrations- och differentieringsprocesser genom att legitimera visst meningsinnehåll och valprocesser framför andra alternativa möjligheter.

Empirisk inriktning för studiet av valhandlingar

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i ungdomars artikulerade valhandlingar. I denna studie innebär detta att språkhandlingar studeras i relation till situationer och sammanhang som handlar om kunskapsmässig och social utveckling. Det vill säga i pedagogiska praktiker (Fritzen, 1998). Elevers valhandlingar har studerats inom fyra skilda pedagogiska praktiker:

- (i) valet till gymnasieskolan
- (ii) valet av gymnasieprogram
- (iii) elevernas start i gymnasieskolan, hantering av programmets specifika kultur och val av inriktningar och kurser samt
- (iv) elevers berättelser och synpunkter på genomförande av en kärnämneskurs i svenska.

De fyra praktikerna griper in i det utbildningspolitiska spänningsförhållande som diskuterats tidigare. Ungdomarna har fått utökade möjligheter att välja gymnasieutbildning, och de kan även påverka utbildningsinnehållet under sin utbildningstid. Den praktiska organiseringen av elevers valfrihet bygger på att eleverna verkligen genomför de utbildningsval som styrdokumentet föreskriver. Elevernas val av gymnasieskola gymnasieprogram, inriktningar och kurser är exempel på direkta valhandlingar.

När eleverna börjar på sina respektive gymnasieprogram finns institutionella förväntningar kring hur eleverna ska agera. Elever på det naturvetenskapliga programmet förväntas vara intresserade av eftergymnasiala studier, och elever på fordonsprogrammet förväntas vilja börja arbeta efter genomförd gymnasieutbildning. De typer av val som eleverna genomför i syfte att hantera förväntningar knutna till ett visst program, gymnasieskolans organisation och kärnämnen etc. kallas för indirekta valhandlingar.

Det processuella och breda innehållsliga anslaget anger studiens särskilda inriktning. Vanligtvis har ungdomars utbildningsval studerats i samband med val av gymnasieskola och gymnasieprogram (Svensson, 2001; Broady & Börjesson, 2002 etc.). Andra studier har avgränsats till analyser av olika elevkategoriers val av inriktningar och kurser inom gymnasieskolan (Skolverket, 1996; 1998; 1999). Svenskämnets differentierande innebörder inom gymnasieutbildningen har även det studerats i enskilda studier (Malmgren, 1992; Ask, 2005). Denna studie följer eleverna från slutet av deras grundskoletid då val av gymnasieskola och program genomförs, fram till deras val av grenar och kurser inom gymnasieutbildningen. Dessutom ställs utbildningssystemets ökade valfrihet i relation till elevernas beskrivningar omkring genomförandet av kärnämneskursen svenska A. På detta sätt antas en mer varierad och processorienterad bild av ungdomarnas valhandlingar att framträda. Det empiriska anslaget möjliggör en fördjupad diskussion kring elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser.

Valhandlingar och social differentiering

När eleverna genomför sina valhandlingar skiljer deras utgångspunkter, beslut och genomförande sig åt. Både Habermas (1988) och Fairclough (1995a) menar att språkets socialt sammanhållande funktioner även skapar social differentiering och ojämlika möjligheter. Utgångspunkten är att makt och handling är nära förbundna med varandra. I det här perspektivet innebär det att elevernas valhandlingar också bär på maktspekter. Elevers valhandlingar är ett uttryck för de möjligheter och begränsningar som finns för att förverkliga deras intressen, drömmar, utbildningsaspirationer etc. Valhandlingarna bär också på innebörder av vad eleverna inte önskar sig. För att förstå en valhandling räcker det inte med att konstatera dess riktning och utfall. Vi bör även uppmärksamma den sociala interaktionsprocess som de formas inom. En valhandling är alltid riktad mot ett visst innehåll, exempelvis att elever vill studera vidare på högskola eller direkt börja arbeta. Valhandlingens innehållsliga inriktning formas i olika interaktions- och kommunikationsprocesser och av de valmöjligheter som vid en viss tidpunkt finns inom gymnasieutbildningen. Elevernas valhandlingar kan exempelvis vara formade av en återkommande argumentering om vad som är rätt och fel, eller vara en ganska individuell process där svaren av olika anledningar redan är givna på förhand.

Eleverna väljer olika fast villkoren tycks vara helt likvärdiga (Fritzén, 1998). Med differentiering avses alltså både skapande av åtskillnad och dess utfall. Hur ett utbildningssystem delas upp och hur elever förhåller sig till de möjligheter som de står inför. Ungdomarna förhåller sig till sina utbildningsval på olika sätt. Genomförandet av en valhandling bygger på en språkligt förankrad rationalitet. Valhandlingen kan aldrig ses som individuell eftersom språket förlorar sin bärkraft om det uteslutande har monologens karaktäristika. Utgångspunkten här är att en valhandling konstitueras i relationen mellan individuella intressen och aspirationer och de faktiska möjligheter som utbildningssystemet erbjuder. Detta är en viktig anledning till att studera elevers valhandlingar intersubjektivt, som en form- och innehållsligt definierad kommunikationsprocess som kan ske på skilda sätt. Inom gymnasieutbildningen skapas olika typer av integrations- och differentieringsprocesser som kommer att analyseras. Den språkliga konstitueringen av valhandlingarnas makt och meningsfullhet studeras inom ramen för samma analytiska begrepp.

Syfte

Studiens utgångspunkt är att gymnasieutbildningen har förändrats med avseende på hur elever möter en gymnasieutbildning som både eftersträvar individuell valfrihet och likvärdighet. Mer specifikt diskuteras hur decentraliserings- och valfrihetsreformer inom gymnasieutbildningen skapar lokala villkor för gymnasieutbildningens genomförande, vilket också omstrukturerar villkoren för elevers valhandlingar. För att möjliggöra en studie av integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen, där just förhållandet mellan heterogenitet och homogenitet hanteras, kommer elevers valhandlingar över tid och i relation till skilda praktiker att analyseras.

Avhandlingens *syste* är att fördjupa förståelsen för hur elevers valhandlingar skapar skilda integrations- och differentieringsprocesser inom den omstrukturerade gymnasieutbildningen. Fördjupningen tillskrivs två innebörder, vilka står i relation till varandra. För det första kommer begreppet valhandling att prövas i förhållande till ovan nämnda pedagogiska praktiker. Detta ska fördjupa förståelsen för valhandlingarnas principiella innebörder och inbördes relation till varandra. Med andra ord fördjupas den ofta komplexa bilden av hur elevers olika val inom gymnasieutbildningen tar form. För det andra kommer kontextualiseringen av elevernas valhandlingar, inom praktikerna och över tid, att fördjupa förståelsen för hur olika integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen genomförs.

2. Metodologiska och teoretiska utgångspunkter

Vid vetenskapliga studier krävs en rad metodologiska och teoretiska ställningstaganden. I dessa beslut finns alltid frågan om hur det är möjligt att nå kunskap om institutioner, praktiker och människors levda verkligheter, samt hur en sådan kunskapsprocess kan valideras. Metodologi bör förstås som ett samlat förhållningssätt till de olika typer av ställningstaganden som görs i ett avhandlingsarbete, vilket även inkluderar studiens teoriska val. De metodologiska resonemang som görs fortsättningsvis ska i denna mening snarast ses som en ram för avhandlingens konkreta forskningspraktik. En ram som ständigt måste genomreflekteras, också beträffande de konkreta ”metoder” som används, vilka i sig bara utgör en begränsad aspekt på den samlade forskningspraktiken. Som det följande kapitlet visar baseras avhandlingens metodologiska utgångspunkter företrädesvis på Jürgen Habermas kommunikativa handlingsteori i kombination med Norman Faircloughs kritiska diskursanalys⁶. Den förenande länken mellan dessa båda författarskap och denna avhandling, är att en stor vikt läggs vid hur människor genom språkhandlingars inneboende rationalitet integreras in i samhällliga och kulturella gemenskaper.

Den återkommande frågan om relationen mellan individ och struktur

Vid studiet av valfrihetsreformer och elevers valhandlingar inom utbildningssystemet framstår det som relevant att diskutera hur elevernas handlingsmöjligheter och intentioner kan förstås i relation till mer övergripande samhällsstrukturer. Utgångspunkten för den fortsatta diskussionen är att den pedagogiska forskningen ofta ställt förhållandet mellan elevers individuella handlingspotentialer och intentioner i stark kontrast till samhällliga strukturers bindande och determinerande effekter på dessa handlingar. Den pedagogiska inlärningsforskningen har till exempel ofta handlat om individers inneboende möjligheter och begränsningar till lärande i förhållande till olika skolinnehåll och sammanhang medan den pedagogiskt orienterade utbildningssociologin koncentrerat resonemangen till hur yttre förutsättningar som läroplaner och elevers sociala bakgrunder påverkat den enskildes handlingsutrymme. Vi skulle kunna säga att dessa utbildningsorienterade teoribildningar på var sitt sätt diskuterar och undersöker hur utbildningssystemet står i relation till ungdomars samhällliga integrationsprocesser.

⁶ Huvuddelen av de metodologiska resonemangen bygger på mina kapitelbidrag i publikationen, *Pedagogik och diskursanalys – metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Lund & Sundberg (2004).

Fritzell (1981) betraktar pedagogikens vetenskapsfält i ett 1900-tals perspektiv och finner detta vara bestående av en sida där struktur och funktionalistiska teorier dominerar och en annan sida som baserar sina analyser på ett behavioristiskt och psykologiskt synsätt. Måhända framträder denna typ av dualism inte lika tydligt inom dagens pedagogiska forskning. Emellertid visar Rosengren och Öhngrens (1997) utvärdering av svensk pedagogik på en likartad uppdelning inom disciplinen. Utvärderarna menar att svensk pedagogik i huvudsak består av två forskningsinriktningar. Den ena har fokuserats mot läroplansteoretiska spörsmål och den andra har behandlat skolans undervisning i förhållande till elevers inläring:

Curriculum theorists often seem to focus their analyses on the justifications for the knowledge to be taught and the implications of the ways in which education is controlled. Yet teachers are required to introduce new curricula and teaching methods, irrespective of their theoretical justifications, and seek support in this requirement from researchers. In contrast, many of the researchers who are involved in studies of teaching and learning, or the measurement of individual differences, ignore the broader perspectives identified by the curriculum theorists, and may treat existing educational aims and curriculum content as a 'given' which is beyond investigation (Entwistle & Popkewitz 1997, s. 188).

Dessa olika utgångspunkter är, som författarna ovan försöker påvisa, inte oförenliga utan bör kunna leda fram emot relationellt fokuserade studier. Fritzell (1996) menar att det för pedagogikens vidkommande är nödvändigt att upprätthålla en "split vision" i den relation som individ och struktur utgör. En sådan dialektisk utgångspunkt får i sin tur viktiga metodologiska konsekvenser. För Fritzell (1996) handlar ett sådant perspektiv på samhällelig integration om att ta utgångspunkt i den pedagogiska relationen mellan individ – struktur och det kulturellt förankrade innehåll som hanteras i denna relation. I vårt sammanhang innebär detta att policyproducenternas beslut och genomförande av gymnasier reformer står i relation till de faktiska valmöjligheter som finns för ungdomar att tillgodose sina aspirationer, intressen och drömmar inom gymnasieutbildningen. Och vilket är viktigt, dessa ungdomars valhandlingar uppfattas inte upprätthålla en individuell subjektposition, utan konstitueras istället intersubjektivt, i samspel med andra. För att dessa relationer ska kunna få några konkreta innebörder måste den handla om något, den måste ha ett innehåll. Det är i detta spänningsfält som en valhandling konstitueras. För pedagogikforskaren handlar det om att hålla dessa båda perspektiv i blickfånget, för att metodologiskt komma åt komplexiteten i en valhandling. Det angreppssätt som förespråkas här, och som successivt kommer att fördjupas, är ett sätt att komma bort från den självbevarande dualism som den metodologiska individualismen tillskriver individen eller strukturalismen hänför till kollektivet (Tilly, 2000).

Gymnasieutbildningens olika typer av differentierings- och integrationsvillkor studeras relationellt, mellan institutionella strukturer och individuella handlingar samt mellan policy och praktik. Ett viktigt ställningstagande för denna avhandlingens vidkommande är att den sociala kamp som pågår mellan människor då de interagerar i institutioner och praktiker, ska begripas i relation till att ett samhälle

knappast skulle existera ifall det inte rådde någon slags kulturell samhörighet eller ordning (Durkheim, 1964). Det vill säga en grundläggande förståelse för att gymnasieutbildning både producerar kunskap och lärande genom att överföra ett visst kunskaps gods från en generation till en annan, och samtidigt selekterar elever mot olika samhällspositioner.

Praktiker

I syfte att hantera det virrvarr av händelser, handlingar, förhoppningar etc. som produceras genom människors kommunikation och interaktion med varandra, kan den samhällsvetenskapliga forskningen riktas mot att studera de olika sociala sammanhang där sådana händelseförlopp tar form. Det vill säga en forskningsmässig inriktning mot praktiker. Fördelen med en fokusering på just praktik(er) är att de i sig inbegriper människors kommunikativa interaktion och de strukturella villkor inom vilken denna realiserar. Med begreppet praktik avses "habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material and symbolic) to act together in the world" (Chouliaraki och Fairclough, 1999, s. 21). Med andra ord rymmer fokuseringen på praktiker både individuellt handlande på en speciell plats vid en viss tid som mer fastslagna och traditionella handlingsmönster. Relationen rörande individ och struktur kommer därigenom till uttryck inom olika pedagogiska praktiker i gymnasieutbildningen. Genom att metodologiskt fokusera på olika praktiker inom gymnasieutbildningen och där analysera elevers valhandlingar tar jag ett första steg mot att studera den problematik som förhållandet mellan individ och struktur innebär:

The advantage of focusing upon practises is that they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events – between 'society' and people living their lives (Chouliaraki och Fairclough, 1999, s. 21).

Det är den helhet som praktiken representerar som avses. Institutionaliserade praktiker upprätthåller vissa samhälleliga strukturer. Strukturer som genom den historiska företeelsen "gymnasieutbildning" har etablerats till att bli för givet tagna handlingsmönster som ungdomar, föräldrar och lärare har att förhålla sig till. För att koppla detta till diskurs, skulle vi kunna säga att det etableras olika "språksamfund" med sin specifika repertoar av språkhandlingar inom sociala praktiker. Exempelvis hur elever på olika gymnasieprogram möter olika typer av undervisning i en och samma kärnämneskurs (Ask, 2005) eller hur elevers tidigare skolprestationer definierar vilka utbildningsval som framstår som möjliga eller omöjliga.

Praktikers inbördes maktrelationer

En praktiks interna maktförhållanden innebär att aktörerna positionerar sig inom en specifik praktik, exempelvis val av gymnasieskola, så att möjligheten att handla för vissa elever hindrar ett autonomt handlande för andra (Bourdieu, 1990). De interna maktförhållandena i en viss praktik är i sin tur påverkade av dess förhållande till andra praktiker. Interaktionen kring valet av gymnasiepro-

gram är alltså i någon mening påverkad av sitt förhållande till andra praktiker (exempelvis lokala utbildningsvillkor och nationell utbildningspolicy) just genom att nätverket av praktiker samspelar med varandra. Dessa praktikrelationer formeras och tar sig uttryck i interaktiva handlingar inom och utom ramen för samhällseliga institutioner. Innebörden av detta resonemang kring praktikrelationer är att individer med ”intern makt”, exempelvis elever med goda studieresultat i nuvarande utbildningssystem, kan sägas ha ett större handlingsutrymme än de elever som inte uppnådde godkända resultat i svenskämnet på grundskolan⁷, trots allt inte har reella möjligheter till autonomt handlande. Dessa interna maktförhållanden inom en praktik står i relation till andra praktiker och maktförhållanden som tar form i och genom dessa. En förändrad utbildningspolicy såsom exempelvis decentraliseringen och kommunaliseringen av utbildningssektorn under 1990-talet, omorganiserar villkoren för institutionen skola, vilket i sin tur inverkar på ungdomars möjligheter att genomföra valhandlingar. Detta är emellertid inte att betrakta som ett ensidigt förhållande, där statliga policybeslut strukturerar de konkreta skeendena inom utbildningssektorn. Även de utbildningspolitiska besluten är beroende av de diskursiva sanningsanspråk kring utbildning som vid en given tidpunkt vinner legitimitet. Med andra ord är det interna handlingsutrymmet också begränsat för de politiker och byråkrater som formulerar utbildningspolicyn för gymnasieutbildningen.

Utbildningspolicy och praktik

En viktig aspekt att framhålla i detta sammanhang är att relationen mellan utbildningspolicy och undervisningspraktik inte ska förstås som en motsättning mellan språkligt förmedlade anvisningar och konkreta handlingar i en praktik. Ofta beskrivs förhållandet mellan dessa båda sammanhang som att ”vissa” framställer ett antal givna kunskapskvalitéer som ska uppnås, medan ”andra” sedan ska genomföra dessa målsättningar genom handling. De vattentäta skotten mellan talet på formuleringsarenan och handlingarna på realiseringsarenan får en annan innebörd i ett diskursivt perspektiv. Diskursbegreppet överskrider på så sätt den återkommande dikotomin om att språk och handling är två skilda saker. Fairclough (1995a) menar i själva verket att det är möjligt att hantera ”language use as social practice” (s. 131). Innebörden av detta är att språkbruk är handling, och att språkhandlingar ska förstås som en historiskt relaterad form av handling. Min utgångspunkt är alltså att det är relevant att analysera språkhandlingar inom både utbildningspolicy och konkreta utbildningspraktiker, vilket även gör det möjligt att analysera dem mot samma diskursteoretiska grund. I min tolkning av diskursbegreppet existerar det en empirisk koppling mellan utbildningspolicy och exempelvis elevers berättelser om sin gymnasieundervisning. Här finns också en given maktdimension genom att utbildningspolicy i en mängd avseenden

⁷ Jönsson och Trondman m.fl. (1994) menar exempelvis att elever med skilda bakgrunder anlägger olika idealtypiska kulturmönster vilket lägger grunden för att betrakta exempelvis sina studieframgångar som något självklart. Detta legitimerar en känsla av att vara rättfärdigt kvalificerad för de positioner som väntar.

dikterar villkoren för den diskursiva praktik som eleverna befinner sig i. Utbildningspolicy strukturerar den pedagogiska praktiken i vissa bestämda riktningar bl.a. genom organisatoriska, ideologiska eller ekonomiska styrsystem (Ball, 2003). Ur ett diskursivt perspektiv kommer emellertid inte produktionen av utbildningspolicy att kunna gå utanför de diskursiva konventioner kring vad som vid denna historiska tidpunkt uppfattas som sant och riktigt sätt att tala om utbildning. De aktörer som formulerar utbildningspolicy kan därför inte argumentera hur som helst kring elevers samhälleliga integration. Elevers berättelser om sin pedagogiska praktik kan därigenom också ses begränsa det handlingsutrymme som finns inom utbildningspolitiken. Det är alltså diskurs som håller samman dessa båda empiriska fenomen, genom att föreskriva det sanna och historiskt legitima sättet att förstå unga människors samhälleliga integrationsvillkor och hur gymnasieutbildningen ska struktureras för att tillmötesgå dessa premisser.

För att summera de hittills förda resonemangen kring praktiker och dess inbördes relationer, kommer forskningsfokus att utgå från insikten om att händelser och händelseförlopp inom praktiker alltid har en historisk dimension. De måste därigenom begripliggöras och analyseras i relation till en sådan förförståelse. För att exempelvis kunna redogöra för de olika och ofta motstridiga syften som finns inskrivna i den decentraliserade gymnasieutbildningen och dess ökade valfrihet, kan analysen av elevernas valhandlingar inte enbart riktas mot de nuvarande förloppen. Analysen måste även hantera den historiska process som föranlett att vissa policybeslut kommit att betraktas som möjliga och legitima i samtiden.

Diskurs, praktik och valhandlingar

Vid en kritisk diskursanalys blir naturligtvis människors språkhandlingar av intresse att analysera. I detta fall handlar det alltså om att studera språkhandlingar i dess samhälleliga sammanhang, i sociala praktiker. Vid valet av problemområde är det därför relevant att fokusera sociala praktiker som baseras på språklig interaktion. Pedagogik, dvs. det som rör utbildningsfrågor i samhället, skolans eller andra institutioners undervisning eller uppfostransfrågor i den privata eller offentliga sfären har i hög utsträckning dessa diskursiva kvalitéer (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Det bör alltså finnas goda möjligheter att arbeta utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv i studiet av pedagogiska fenomen.

Fairclough (1992, 1995a, 1995b) menar att diskursbegreppet bör definieras i två steg. För det första kan diskurs ses som en social praktik där ett visst språkbruk utövas. ”In using the term ‘discourse’, I am proposing to regard language use as a form of social practice, rather than a purely individual activity or a reflex of situational variables” (Fairclough, 1992, s. 63). För det andra talar Fairclough (1995b) också på ett mer bestämt sätt om diskurser. En diskurs utgörs av vissa kunskapsanspråk som konstruerar världen på ett visst sätt. En specifik diskurs kan på empirisk och teoretisk basis konstrueras och särskiljas från andra diskurser. Wodak (1996) hjälper till med definitionen:

Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation, institution and so-

cial structure that frame it: the discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is discourse is socially conditioned – constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationship between people and groups of people (Wodak, 1996, s. 15).

Diskurs både bestämmer och bestäms av de sociala sammanhang, institutioner och strukturer som de verkar i förhållande till. Ett viktigt mål för den kritiska diskursanalysen är alltså att diskutera människors språkhandlingar i relation till de sociala praktiker där de tar form. De sociala och diskursiva aspekterna av praktik utgör en helhet och studeras relationellt. I vid betydelse kan därför också diskurser sägas konstituera ungdomarnas valhandlingar och samtidigt ge besluten mening. "Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world of meaning" (Fairclough, 1992, s. 64). En diskurs är alltså kollektivt sammanbindande och därmed också differentierande. Den legitimerar vissa valhandlingar samtidigt som den utesluter andra. Den bakomliggande rationalitet som finns inskriven i elevers valhandlingar är därför också relaterad till olika diskurser. Diskurser möjliggör i sin tur vissa valhandlingar samtidigt som de omöjliggör andra. Genom att en given diskurs dels konstruerar relationerna mellan olika elever i gymnasieskolan och dels söker upprätthålla vissa sanningsanspråk inom den praktik där den figurerar, kommer den också att skapa olika typer av handlingsutrymme och integrationsvillkor för var och en.

Utbildning och samhällelig integration

Utbildningsväsendets organisering och ambitioner syftar på ett övergripande plan till att individen ska integreras i en samhällelig gemenskap. Samtidigt ska utbildningen även möjliggöra en utveckling av subjektiva strävanden och kvalitéer. Vi skulle alltså kunna säga att utbildning i hög grad handlar om relationen mellan individ och samhälle och då i meningen av att individuella aspirationer, intressen och förhoppningar ska anpassas till en samhällelig integration och differentiering⁸. I sitt avhandlingsarbete "*De la division du travail social*" intresserade sig Durkheim (1964) för vad som sker i ett samhälle under strukturell omvandling och vilka följder som detta får för människors sociala sammanhållning, normsystem och föreställningsvärldar etc. Det vill säga vad som utspelar sig på den sociala nivån då ett tidigare agrart samhällssystem successivt hamnar i periferin till förmån för industrisamhällets framväxt. Durkheim (1964) menar att de sociala banden mellan människor i ett agrart samhälle bestod av en mekanisk solidaritet. I stort sett alla genomförde sina arbetsuppgifter på liknande sätt och på egen hand. Den samhälleliga integrationen grundades på en normativ konsensus kring vad livet bestod av och hur det skulle levas. Religionen beskrivs vara den förenande kraft som höll människor samman.

⁸ I svensk pedagogik introduceras den socialfilosofiska frågan om individ och samhälle på ett explicit sätt av Fritzell (1989).

I och med industrialismens intåg i människors liv kommer den mekaniska solidariteten att ersättas av sin organiska motsvarighet. Då samhället baseras på en hög grad av arbetsdelning kommer människor att bli beroende av den andres kompetenser och tjänster. Många lever helt olika liv, vilket innebär att människor möter olika typer av samhällelig integration. Detta leder fram till att individens värde stärks och att samhället hålls samman av en solidaritet som bygger på olikhet. Vid en första anblick innebär detta att skolan i det moderna samhället med nödvändighet bör skapa goda förutsättningar för en social differentiering, vilken i första hand ska uppfylla de systemkrav som olika marknader kräver för sin effektivitet och utveckling. Habermas framhåller dock att även i ett ”organiskt samhälle” måste det finnas gemensamma normer och värden som håller människor samman:

...Durkheim does not want to explain organic solidarity in terms of a systemic integration of society uncoupled from the value orientations of individual actors, in terms, that is, of a norm-free regulative mechanism, an “exchange of information which takes place increasingly from one place to another through supply and demand.” ... Even the organic form of social solidarity has to be secured by values and norms; like mechanical solidarity, it is the expression of a collective consciousness, however altered in its structure (Habermas, 1987, s. 115-116).

Det är bland annat mot bakgrund av Durkheims sätt att resonera och ställa frågor kring hur olika former av social integration och systemmässig differentiering hänger ihop och kan studeras empiriskt, som Habermas (1987) lägger fram sin kommunikationsteori. Via Durkheims analyser argumenterar Habermas (1987) för att tradition och helighet alltmer förlorar sina integrerande funktioner i det moderna samhället. Det traditionellt givna ersätts av ett rationellt samförstånd, och livsvärlden som ensidig utgångspunkt för att förklara social ordning förlorar empirisk trovärdighet. Genom att förstå samhället som samtidigt system- och livsvärldsorienterat blir det rimligt att studera olika typer av mänsklig rationalitet som relaterad till någon av dessa båda huvudsfärer.

System- och livsvärldsintegration

Habermas (1984) kopplar två ”genuina” typer av sociala handlingar till sina resonemang kring system och livsvärld. Med genuin avses att individer i någon mån är rustade att avgöra ifall de orienterar sin språkliga interaktion med andra gentemot ett strategiskt eller ett kommunikativt handlande. Ett strategiskt handlande refererar till en framgångsorientering, där den enskilde önskar uppnå effektivitet och goda resultat genom sitt handlande. Målen är givna på förhand och handlandet styrs av tekniska regler. Det strategiska handlandet objektiviserar ofta andra i syfte att gagna privata intressen. Den kommunikativa handlingen riktar sig gentemot samförstånd och öppenhet där gemensamma värden och normer reglerar handlandet. Utgångspunkten för handlandet är att komma fram till gemensamma och intersubjektivt fattade överenskommelser mellan kommunikationsparterna. Kommunikationen syftar till att uppnå förståelse genom att interak-

tionsdeltagarna gemensamt försöker definiera den situation som handlingen på bästa sätt försöker hantera:

We call an action oriented to success *strategic* when we consider it under the aspect of following rules of rational choice and assess the efficacy of influencing the decisions of a rational opponent. ... By contrast, I shall speak of *communicative* action whenever the actions of the agents involved are coordinated not through egocentric calculations of success but through acts of reaching understanding. In communicative action participants are not primarily oriented to their own individual success; they pursue their individual goals under the condition that they can harmonize their plans of action on the basis of common situation definitions (Habermas, 1984, s. 285-286).

Det kommunikativa handlandet är relaterat till livsvärlden och utgör den traditionella formen av samhällelig integration. En persons tidigare och via generationer traderade erfarenheter och kunskaper anger förutsättningar för hur en given situation kan uppfattas och hanteras (Habermas, 1987). Dessa kunskaper är i sin tur relaterade till andra personers livsvärldar. Överlappningen i historisk mening, mellan tidigare och nuvarande livsvärldar skapar ett kulturellt förankrat bakgrundsvetande som möjliggör att människor kan förstå varandra. Livsvärlden är därmed något som vi ofta tar för given och oreflekterat relaterar våra handlingar till. Samhällsutvecklingen visar dock på möjligheten till att finna hittills oupptäckta vissheter. Tolkningen av en handlingssituation baseras på den kulturellt förankrade "stock of knowledge" som livsvärlden utgår från (Habermas, 1987, s. 128). Ur ett livsvärldsperspektiv kommer individens bemästrande av olika situationer att representera ett cirkulärt förlopp. En gymnasieelev kan i ett skede betraktas som källan till en valhandling, men även som produkten av den kulturella tradition som denne vistas i. Habermas (1995b) menar att det kommunikativa handlandet fyller följande funktioner för livsvärldens reproduktion:

När interaktionsdeltagarna kommunicerar om sin situation, befinner de sig i en kulturell tradition som de samtidigt utnyttjar och *förnyar*; när interaktionsdeltagarna koordinerar sina handlingar via ett intersubjektivt erkännande av kritiserbara giltighetsanspråk, stödjer de sig på tillhörigheten till sociala grupper och *bekräftar* samtidigt dessa grupperns integration; genom att delta i interaktion med kompetent handlande referenspersoner, internaliserar de uppväxande värdeorienteringar i sin sociala grupp och förvärvar generaliserade handlingskompetenser (Habermas, 1995b, s. 130).

Då elever kommunicerar med andra om olika valsituationer kommer de att befinna sig i en kulturell tradition som reproduceras och förnyas. Livsvärlden är alltså något som ständigt förändras och vidareutvecklas via språket. Habermas (1995a, 1995b) menar att det inom ramen för ett kommunikativt handlande finns tre typer av språkligt förankrad rationalitet som var och en har sina olika handlingsmöjligheter. I inledningskapitlet talade vi om den pragmatiska, etiska och moraliska rationaliteten som grund för elevens valhandlingar. Dessa språkligt burna rationalitetsformer reproducerar alla livsvärldsanknutna integrationsmek-

nismer. Inom livsvärlden har människor genom språket avgjort vad som är nyttigt och praktiskt nödvändigt, vad som är ett gott liv och vad som är rätt och rättvist (Croona, 2003). Utgångspunkten för handling är här att via interaktion och kommunikation komma fram till en gemensam förståelse för de praktiska problemen som situationen rymmer. De olika formerna av rationalitet kan komma till användning beroende på vilka intressen och syften som finns för att genomföra ett visst val. Rationaliseringen av livsvärlden kan enbart ske via språket. Det finns därför en entydig koppling mellan det kommunikativa handlandet och den sociala integration som tar form inom livsvärlden (Habermas, 1995b).

Till skillnad från olika systemteorier (t.ex. Parson, 1968) som menar att ett strategiskt handlande är grundläggande för det moderna samhällets integrationsmekanismer, menar Habermas att den grundläggande typen av handling är samförstånd, och den sammanhållande kraften i människors livsvärldar är fundamental för att upprätthålla social ordning. I det moderna sammanhanget räcker dock livsvärlden inte till som förklaringsgrund för människors samhällsliga integration. Framförallt kan inte ett kommunikativt handlande ensamt skapa förutsättningar för social ordning. Oavsett den sammanbindande kraft som ligger i kommunikationens möjligheter att reproducera livsvärlden, framstår risken för oenighet som alltför stor.

Habermas (1987) menar att den ökande rationaliseringen av livsvärlden har medfört att offentliga förvaltningar och ekonomiska marknader definierats ut och inte längre omedelbart kan sägas lyda under ett handlande som bygger på samförstånd. Mellan det strategiska handlandet och systemet råder det dock inte samma entydiga koppling, som mellan det kommunikativa handlandet och livsvärlden. "Systemintegrationens mekanismer anknyter däremot till den målinriktade aktivitetens resultat och konsekvenser, dvs. till de effekter som såväl det kommunikativa som de strategiska handlingarna kan framkalla i den objektiva världen" (Habermas, 1995b, s. 138). Med andra ord sker den systemmässiga integrationen som en effekt av både ett strategisk- och kommunikativt handlande. Detta visar på att systemet är beroende av att livsvärlden upprätthåller lojalitet och legitimitet. Exempelvis kan politiska beslut kring gymnasieutbildning, hur effektiva de än må vara, inte ställa sig utanför elevers och lärares föreställningar om vad som är en relevant pedagogisk verksamhet. Däremot menar Habermas (1995b) att de styrande medierna makt och pengar ger upphov till vissa typer av handlingar. Makt inom statsapparaten och pengar inom ekonomin är enbart förenliga med ett strategiskt handlande. Dessa sfärer har kommit att följa en självreglerande systemlogik, där effektivitet mot givna mål är ett grundläggande syfte. Systemintegrationen kan uteslutande förstås i förhållande till ett samhälles materiella reproduktion. Pengar och makt är därmed drivande krafter för den strategiska handlingsrationalitet som tar form inom systemet.

Den kritiska diskursanalysen i ett pedagogiskt forskningssammanhang

Varje enskild praktik innefattar det sociala livets oregelbundenheter, där relationen mellan individ och struktur konkretiseras. Inom ramen för en social praktik kommer människors handlande i en mängd avseenden att ha en kommunikativ och språklig karaktär. ”My view is that ‘discourse’ is use of language seen as a form of social practice, and discourse analysis is analysis of how texts work within sociocultural practice” (Fairclough, 1995a s. 7). Den sociala praktiken bär kort och gott på diskursiva dimensioner.

Tre analysnivåer: text – diskursiv praktik – social praktik

Fairclough griper sig an studiet av praktik genom en synkron analys som förs via tre faser: text, diskursiv praktik och social praktik. Det vill säga att det inte finns någon över- eller underliggande nivå i analysen (jfr en annan vanlig analytisk uppdelning mikro – meso – makro), utan de olika faserna hanterar olika diskursiva och icke diskursiva aspekter av den studerade praktiken i syfte att skapa en så heltäckande bild som möjligt. I min tolkning av Fairclough (1992; 1995) kommer texter av olika slag (skrivna och talade) att produceras och konsumeras inom ramen för sociala praktiker. Analysen av den diskursiva praktiken relateras alltså uteslutande till den sociala praktikens språkliga interaktion medan den analytiska nivån av social praktik också inbegriper historik, samhällsliga implikationer, lokala utbildningsvillkor etc. Den diskursiva praktiken uppfattas inom kritisk diskursanalys (CDA) som en aspekt av social praktik. Faircloughs (1995a) utgångspunkt är att de diskursiva och sociala dimensionerna av en viss praktik står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Detta innebär att den diskursiva praktikens karaktäristika bestäms av den sociala praktik som den så att säga finns inlagrad i, och vice versa. Därigenom är det alltså praktik(er) som utgör utgångspunkt för CDAs problemformulering och kunskapsintresse.

Inom avhandlingsstudien riktas forskningsintresset mot den sociala praktikens pedagogiska dimensioner. ”...pedagogic practice means that at least two real persons interact in view of their specific learning relationship to some kind of cultural subject-matter or field of interest (Fritzell, 2006). Den pedagogiska praktiken skulle i Faircloughs begreppsapparat kunna ses som en viss typ av social praktik. De studerade praktikerna i detta sammanhang kommer samtliga att innefatta situationer av pedagogisk karaktär. Fritzén (1998) definierar begreppet pedagogisk praktik, som ett socialt sammanhang där exempelvis ungdomar i något avseende utvecklas kunskapsmässigt och socialt i interaktion med andra. Pedagogiska praktiker bärs av sociala relationer som är relaterade till kunskapsmässigt eller socialt lärande av något slag. Vid studiet av ungdomars valhandlingar inom pedagogiska praktiker blir det mot en sådan bakgrund nödvändigt att studera tre aspekter av praktik som är både diskursiva och icke diskursiva: (i) strukturella processer i form av politiska beslut, utbildningsutbud, närmiljö etc. villkorar handlingsmöjligheterna för eleverna inom gymnasieutbildningen, (ii) individers förhoppningar, drömmar, aspirationer med sin gymnasieutbildning (iii) samt re-

lationen mellan dessa båda analytiska teman och den pedagogiska praktiken diskursiva innebörder.

För att möjliggöra denna forskningsintention kommer Faircloughs (1992; 1995a) analytiska trestegsmodell, text – diskursiv praktik – social praktik att brukas:

Any discursive 'event' (i.e. any instance of discourse) is seen as being simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice, and an instance of social practice. The 'text' dimension attends to language analysis of texts. The 'discursive practice' dimension...specifies the nature of the processes of text production and interpretationThe 'social practice' dimension attends to issues of concern in social analysis as the institutional and organizational circumstances of the discursive event and how that shapes the nature of the discursive practice... (Fairclough, 1992, s.4).

Med det integrativa perspektiv på pedagogikens frågor som beskrevs i inledningskapitlet kommer avhandlingen främst att intressera sig för relationen mellan den diskursiva och pedagogiska/sociala dimensionen av praktik.

Text

Med textbegreppet, i dess breda bemärkelse som både tal och skrift, avser Fairclough (1992) textens lingvistiska uppbyggnad. Helt enkelt hur en diskurs eller diskurser kommer till uttryck textuellt. I detta pedagogiska sammanhang kommer de lingvistiska analyserna att framstå som svårförenliga med studiens syfte och problemformuleringar. Lösningen på detta bekymmer finner vi i det sätt som Lindgren (2002) närmast sig textbegreppet inom CDA. Lindgren, som skrivit en sociologisk avhandling kring hur diskursen kring ungdomar formeras i dagstidningar i Norrbotten mellan 1930-tal till 1980-tal, menar att det analytiska intresset inte har en lingvistisk, utan en sociologisk emfas. De lingvistiska och språk-teoretiska utgångspunkterna får alltså här ge vika för avhandlingens pedagogiska kunskapsintresse om att fördjupa förståelsen kring hur ungdomars valhandlingar används och kommer till uttryck på skilda sätt beroende på den praktik som sätter rumsliga och tidsmässiga ramar för handlandet. I avhandlingsstudien läggs inte någon tyngd vid texters lingvistiska uppbyggnad, utan framförallt på ungdomars skapande av meningsfullhet, legitimitet och effektivitet genom sina valhandlingar.

En annan pedagogiskt fruktbar lösning på hur textbegreppet ska hanteras kan skönjas i den tradition som finns inom den utbildningspolitiska begreppsanalysen. Schüllerqvist (1995) menar exempelvis att diskurser alltid lutar sig mot en viss värdebas vilken i sig konstitueras via skilda begrepp (se även Ball, 1994). I en kritiskt-hermeneutisk tolkningsprocess av exempelvis intervjuutsagor eller policydokument uppmärksammas de begrepp som understödjer en viss typ av diskursiv legitimering (Morrow & Brown, 1994). I tolkningen blir det nödvändigt att utgå från själva diskursen, hur den kommer till uttryck, hur den avgränsas, mot vilka sammanhang eller innehåll den inte längre upprätthåller legitimitet. Med andra ord att försöka definiera och konstruera diskursens gränser genom att hermeneutiskt tolka hur skilda kvalitéer av ett givet socialt fenomen upprätt-

hålls inom en diskurs. Den textuella konstruktionen av diskurser sker även utifrån sekundärlitteratur, där andra forskningsresultat hjälper till att avgränsa och definiera de diskurser som kommer till uttryck i de praktiker som ska analyseras (Sundberg, 2005). Detta i huvudsak hermeneutiska tolkningsförfarande handlar om att tydliggöra de språkliga innebörder som produceras och upprätthålls inom en diskurs.

Det är mot bakgrund av de båda ovanstående argumentationsgrunderna som avhandlingens förhållande till textbegreppet görs. "Texten" (policydokument, intervjuutskrift, gymnasieskolornas hemsidor och reklamfolder, tidigare forskning etc.) analyseras och tolkas hermeneutiskt med ett pedagogiskt intresse för hur den omstrukturerade gymnasieutbildningen producerar ett möjlighetsrum inom vilket elevers valhandlingar konstitueras. En sådan tolkning och användning av CDAs begreppsapparat skiljer sig från exempelvis Gustavssons (2003) avhandlingsarbete. Istället för att se text, diskursiv praktik och social praktik som synkrona analyser av en specifik praktik, har Gustavsson valt att kategoriserar sitt empiriska material i förhållande till de olika analysnivåerna. CDAs "textnivå" likställs då med policytexter på olika nivåer inom utbildningssystemet (läroplaner, lokal skolplan, lokala målsättningar inom ett arbetslag, pedagogers enskilda planering etc.). Min "vida" argumentation kring en pedagogisk hållning till textbegreppet är också förenlig med de tolkningar som kan göras av CDAs analytiska verktyg. Fairclough (1992; 1995a) framhåller att det är fullt möjligt för forskare att förhålla sig till CDAs begreppsapparat på olika sätt beroende på vilket forskningsintresse och syfte som föreligger.

Diskursiv praktik

Inom den diskursiva praktiken handlar det om att synliggöra produktions-, distributions- och konsumtionsprocesser (Fairclough, 1992). Exempelvis hur gymnasieskolors profileringsstrategier diskuteras och hanteras av ungdomar som ska välja gymnasieutbildning. Kort sagt hur dessa processer artikuleras av de aktörer som ingår i den diskursiva praktiken och vilka diskurser som inkluderas inom dess sammanhang. En central aspekt av den diskursiva praktiken är att dess skilda textprocesser av produktion, distribution och konsumtion varierar mellan olika typer av diskurser och sociala sammanhang. Därigenom produceras text på skilda sätt inom olika diskursiva praktiker. Det är kontexten som anger förutsättningar för förståelsen för vad som sägs. Samma text kan därför komma att förstås på olika sätt beroende på sammanhang.

Ett viktigt påpekande här är att diskurser konstrueras av forskningssammanhanget. Hur forskaren benämner dem är beroende på kunskapsintresse och teoretisering av data, men även av sekundärempiriska insikter. En svårighet föreligger därmed, och den är att inte uppfatta all mänsklig interaktion som diskurs (Winther-Jorgensen & Phillips, 2000). Det analytiskt intressanta är såtillvida inte att "upptäcka" och konstruera "nya" diskurser med empirisk bas. Däremot är forskningsintresset i detta fall riktat mot att analysera pedagogiska praktikers diskursiva dimensioner. Intresset riktas mot hur diskurser representeras, produceras och legitimeras på speciella grunder genom individuellt handlande i förhållande till skilda praktikers interna dynamik samt hur denna påverkas av andra praktiker genom de externa dominansförhållandena (Fairclough, 1992; 1995a;

Chouliaraki & Fairclough, 1999). Diskurser kan inte begripas som a-historiska, inte heller kan de förstås som fritt flytande språkligt meningsutbyte vars ursprung hänvisas till skilda individers utbyte av information. Diskurser får sina specifika konsekvenser i förhållande till ett sammanhang. Diskurser får därigenom också praktiska konsekvenser för elevers valhandlingar genom att de artikulerar vissa sanningar och förgivettaganden, samtidigt som de utestänger andra kommunikationsmöjligheter. Eftersom diskurser kan ha en kontextuell bäring, blir det också nödvändigt att analysera flera och olika typer av pedagogiska praktiker, där de diskursiva dimensionerna sätts i ett särskilt fokus för analysen.

Diskurs ska inte förstås som en empirisk kategori i de kommande analyserna. Elevernas utsagor om utbildningsval och genomförande av gymnasieutbildning anses inte ha någon direkt eller omedelbar anknytning till en viss diskurs. Den successiva tolkningen av olika typer av texter (intervjuutskrifter, tidigare forskning, utbildningspolicy etc.) möjliggör dock en rekonstruktion av praktikernas diskursiva dimensioner. En rekonstruktion som i detta fall handlar om elevers valhandlingar. Mot bakgrund av dessa och tidigare argumentation refererar diskursbegreppet till en analytisk nivå.

Diskurser determinerar aldrig fullt ut handling och interaktion. Elevers valhandlingar kan därför ses stå i ett dialektiskt förhållande till diskurs. Valhandlingarna konstitueras av diskurs samtidigt som diskursen konstitueras av valhandlingarna. Ett viktigt klagörande för denna uttolknings vidkommande är just den deklarerade insikten om att exempelvis en marknadsskild diskurs rymmer olika typer av valhandlingar som kommer till uttryck och uttrycks på skilda sätt inom de olika praktiker där de artikuleras. Den kritiska diskursanalysen skulle därför kunna fungera som "översättare" mellan olika språkspel och kombinera ett inifrån- och ett utifrån perspektiv på de(n) sociala praktik(er) som studeras.

Mot en sådan bakgrund sker exempelvis tolkningen av utbildningspolicy inte bara med ambitioner om att ge en bakgrundsteckning till de organisatoriska och bakomliggande syften och yttre villkor som elevernas valhandlingar sker i förhållande till. Decentraliseringen och kommunaliseringen av gymnasieutbildningen har inneburit att elevers val fått en ökad lokal förankring, där nationell utbildningspolicy bara utgör den ena av myntets två sidor. Tolkningen har heller inga normativa förtecken. De goda intentionerna var de här, men utfallet blev det här. I ett diskursivt perspektiv får relationen mellan policy och praktik en annan innebörd än vad som vanligtvis är fallet. Vanligtvis förekommande dualiteter som mikro och makro eller formulerings- och realiseringsarena hålls samman av den diskursiva utgångspunkten. När eleverna talar om sina valhandlingar ger de också uttryck för ett specifikt sätt att förstå och uppfatta världen. De är aldrig ensamma om sina uppfattningar, inte ens när det gäller hur deras egna liv ska levas. I språket delar människor vissa bestämda uppfattningar med andra, vilket även inkluderar utbildningspolicy.

Social praktik

I relation till den diskursiva praktiken står den sociala praktiken. Återigen ska det poängteras att Faircloughs (1992) tredelade modell pekar mot en synkron eller simultan analys, där den diskursiva praktiken länkar samman textbegreppet och den sociala praktiken. Det vill säga att de olika nivåerna inte är hierarkiskt ord-

nade sinsemellan. De utgör bara olika sätt att, som i detta fall, studera pedagogiska praktiker. Utgångspunkten är den sociala praktiken, inom vilken det produceras och konsumeras texter. Den diskursiva praktiken skulle så kunna beskrivas som den sociala praktikens språkliga interaktion. Uttryckt på annat sätt är de texter som konsumeras och produceras inom en viss diskursiv praktik inlagrade i en social praktik där allt inte kan relateras till språkhandlingar, utan inbegriper även ekonomi, arkitektur etc. I "vårt pedagogiska sammanhang" innebär en sådan tolkning av CDAs begreppsapparat att en rad olika texter kan komma i fråga:

...critical discourse analysis, thus, employs interdisciplinary techniques of text analysis to look how texts construct representations of the world, social identities, and social relationships.....study of policy texts, official curriculum documents, textbooks, teachers' guidebooks, and student writings. It has also been used to look at a range of formal and informal spoken texts, including classroom talk, administrators' public talk, staff room talk and parent-teacher interviews (Luke, 1997, s. 16).

I studiet av ett konkret fenomen, exempelvis hur den decentraliserade gymnasieskolan dimensionerar utbildningsutbudet och därmed också villkoren för elevers handlingsutrymme, framstår analyser av nationell utbildningspolicy som alltför begränsad. Det behövs också analyser av de praktiska villkoren för gymnasieskolornas lokala produktion av program och kurser i relation till elevers utbildningsval.

För att ha möjlighet att studera den sociala praktikens samhällsintegrativa villkor och förutsättningar krävs en samhällsvetenskaplig teori. I denna studie kan den handlingsteori som diskuterats anses ha en intressant koppling till CDAs "orders of discourse". Chouliaraki och Fairclough (1999) menar att en diskursordning är den diskursiva aspekten av den sociala kamp och ordning som pågår och etableras inom exempelvis formaliserad och institutionaliserad utbildning. En diskursordning skapas och upprätthålls av olika praktiker där skilda diskurser etablerar ett historiskt givet sanningsanspråk. En legitim diskursordning skulle alltså kunna sägas representera den diskursivt organiserade logiken för utbildning. Ifall en förändring sker i rådande diskursordning talar detta även för en pågående social och kulturell förändring, vilket är av analytiskt intresse inom CDA (se även Fairclough, 1992; Fairclough, 1995a). Chouliaraki och Fairclough (1999) hänvisar bland annat⁹ till Habermas diskussion kring hur ekonomiska marknader och politisk administration skapar förutsättningar för en ensidig systemintegration, vilken övertar tidigare livsvärldsanknutna integrationsmönster. Det vill säga studier kring hur strategiska språkhandlingar brukas och övertar effektivitets- och legitimitetsfunktionerna inom pedagogiska praktiker som tidigare byggts kring i sak kommunikativa och livsvärldsanknutna diskurser. En närmast given exemplifiering i detta sammanhang utgör den ökade konkurrensutsättning

⁹Även Pierre Bourdieus fältbegrepp diskuteras i förhållande till CDAs diskursordning (Chouliaraki och Fairclough, 1999). Diskursordningen kan uppfattas vara den språkliggjorda aspekten av den sociala kamp som etablerats och pågår inom ett socialt fält, som exempelvis utbildning kan sägas göra.

som skapats genom skolpengssystemet och de etableringsmöjligheter som friskolorna fått. Forskning inom pedagogik och andra vetenskapliga discipliner har visat att detta skapat ett marknadstänkande inom institutionerna, där ekonomiskt drivna rationalitetskriterier bland annat förändrar förhållandet mellan skola och elev (Blomqvist & Rothstein, 2000; Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Kjellman, 2001; Nordgren, 2003). Det skapas marknadsrelationer där eleverna tillskrivs en kundposition, utifrån vilken de förväntas genomföra individuella och nyttomaximerade valhandlingar som institutionerna kan reagera i förhållande till. Ett rimligt antagande blir därför också att det genom dessa förändrade sociala relationer skapas andra typer av integrationsvillkor som ungdomar har att hantera. De livsvärldsanknutna och kommunikativa utbildningspraktikerna¹⁰ utsätts därmed för en systemmässig kolonisation av det fortgående språkspelet, vilket i sig kan förskjuta och omdefinierar rådande diskursordning. Tidigare har det framförts argument för att dagens gymnasieutbildning bör studeras utifrån sina lokala villkor. I kapitel 10 kommer jag att diskutera hur en "local orders of discourse" konstituerar elevernas valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser.

¹⁰ Jag menar att det med hjälp av skollagen (SFS 1997:1212) förefaller rimligt att uppfatta utbildningsinstitutioner som livsvärldsanknutna. Alla elevers lika värde, likvärdiga skolformer oberoende av geografisk hemvist, en verksamhet som är utformad utifrån grundläggande demokratiska värderingar etc. ger anvisningar om en utbildning som bör vara präglad av öppenhet och mångfald.

3. Studiens praktiska genomförande

Initialt fanns ett grundläggande intresse för att empiriskt studera hur valfrihetsreformerna inom gymnasieutbildningen förändrade villkoren för ungdomars samhälleliga integrations- och differentieringsprocesser. Vid läsningen av tidigare forskning och analyser av utbildningspolicy framkom att gymnasieutbildningen i vissa avseenden marknadsanpassats. Elevers rationella val skulle så långt som möjligt dimensionera antalet utbildningsplatser samtidigt som införandet av friskolor och skolpeng konkurrensutsatte gymnasieskolorna. En annan viktig insikt var att utbildningspolicy ville öka flexibiliteten inom respektive gymnasieprogram genom att skapa en gymnasieutbildning baserad på kurser. Därigenom öppnades möjligheten för elever att göra programöverskridande utbildningsval inom gymnasieutbildningen. Mot en sådan problematiseringsgrund framstod det som betydelsefullt att dels studera valet av gymnasieprogram processuellt och dels följa elevernas fortsatta valhandlingar inom gymnasieutbildningen. Syftet var att studera elevernas hantering av den ökade marknadsorienteringen och den utökade valfriheten inom gymnasieskolan.

För att fånga upp elevernas olika typer av valprocesser framstod det som önskvärt att de i första hand skulle få möjlighet att berätta om sin nuvarande situation och de utbildningsval som de stod inför, snarare än att retrospektivt berätta om olika utbildningsval. Minnet svalnar och omtolkas i förhållande till det som pågår i nuet¹¹. Därför blev det också nödvändigt att genomföra intervjuer med samma elever vid upprepade tillfällen. Min utgångspunkt för samtliga dessa intervjuer har varit att eleverna själva bäst känner till de praktiker och sammanhang som intervjuerna handlar om. Det är ungdomarna som utifrån sina resurser och aspirationer deltar och interagerar med andra, och som därigenom också har gjort en egen tolkning av hur exempelvis valet av gymnasieskola kan och bör hanteras. Intervjuerna syftar till att fånga upp dessa subjektiva tolkningar. För forskaren handlar det om att tolka summan av dessa olika berättelser, i syfte att producera kunskap om praktiker vilken når bortom den individuella reflektionen av samma praktik (Bertaux, 1981).

Beslutet om att intervjua samma ungdomar vid upprepade tillfällen, medförde att vissa begränsningar blev nödvändiga att göra. Intervjustudien utgick från 14 elever som intervjuades vid tre tillfällen. Efterhand blev det nödvändigt att involvera fler ungdomar i syfte att utveckla förståelsen av inledande tolkningar av elevernas valprocesser. Studien har alltså haft en explorativ karaktär där det skett ett till- och frånval av elever från ett intervjutillfälle till ett annat. Intervjustudien

¹¹ Genomförandet av en retrospektiv studie hade naturligtvis också varit möjligt. Jag kunde ha låtit ungdomar som avslutat sina studier berätta om sina utbildningsval och gymnasieutbildningens genomförande. Frågorna hade då varit riktade mot ett utsnitt i ungdomars livshistorier. Den slutliga analysen av ett sådant material skulle kunna handla om ungdomarnas efterhandskonstruktioner av sina utbildningsval och skolminnen.

kan i ett helhetligt perspektiv sägas omfatta 22 elever (11 flickor och 11 pojkar) som intervjuats minst 2 gånger. Det är också dessa elever som presentationen av materialet baseras på. Av de 22 eleverna valde 10 att börja studera på ett yrkesförberedande program. Det finns alltså en god variation, vad beträffar kön och val av program, i materialet. En förenande länk mellan eleverna var att de alla hade godkända grundskolebetyg och därför också förväntades kunna utnyttja den valfrihet som rådde inom gymnasieutbildningen. Ambitionen var att studera de skillnader som ändå skapades i valprocessernas genomförande och utfall.

Intervjutillfälle 1	enskilda intervjuer med 14 elever, vårterminen (vt) 2002, januari, februari i årskurs 9
Intervjutillfälle 2	9 gruppintervjuer med 24 elever, vt 2002, april, maj i årskurs 9
Intervjutillfälle 3	enskilda intervjuer med 22 elever, vt 2003, maj, juni första årskursen i gymnasieskolan

Efterhand som studien fortskred försköts intresset mot att även gälla utvecklingen av gymnasieutbildningens integrerande ambitioner. Det utbildningspolitiska beslutet kring en treårig gymnasieskola och likvärdiga kärnämneskurser för samtliga elever kan i likhet med valfrihetsreformerna sägas representera en nog så viktig kugge i gymnasieutbildningens utveckling. Inför det tredje intervjutillfället utvidgades studien till att även behandla dessa homogeniserade reformambitioner. Intervjuerna ramar också in av andra typer av empiriska data. Eleverna har fått fylla i enkäter, observationer har gjorts av gymnasieskolornas ”öppet hus dagar” 2001 och 2003, diskussioner kring gymnasieutbildning har förts i stort och smått med lärare, rektorer och elever, gymnasieskolornas hemsidor har kontinuerligt studerats med syfte att följa utvecklingen inom gymnasieutbildningen. Dessa empiriska insikter har vidareutvecklat min förståelse för elevernas handlingsutrymmen i valen till och inom gymnasieutbildningen. I intervjuerna har ambitionen varit att fånga de lokala villkor som eleverna stod inför. Exempelvis kan en gymnasieskolas erbjudande om gratis biobiljetter för de elever som deltar vid en informationskväll ha diskuterats vid intervjutillfälle 1. De olika ”informationskällorna” har inte bara haft ett förberedande syfte där intervjuerna relaterats till det lokala sammanhanget. Enkäterna och observationerna etc. har även bidragit till att fördjupa tolkningen och analysen av elevers valhandlingar.

Studien har genomförts i Växjö kommun och har därigenom en geografisk begränsning. Det finns dock vissa poänger med att studera elever inom samma geografiska område. Tidigare analyser av decentraliserings- och kommunaliseringreformerna visar på att det skapas lokala villkor för gymnasieutbildning (Kjellman, 2001; Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Broady & Börjesson, 2002). Att genomföra återkommande intervjuer och därigenom studera elevers valprocesser i relation till en lokal utbildningsmarknad underlättades eftersom intervjupersonerna och jag själv bodde i närheten av varandra. I Växjö kommun fanns även en liberal inställning till friskolors etableringsmöjligheter och utbildningsmarknaden var i ett expansivt skede då studien inleddes.

De naturliga begränsningar som ligger i en studie med upprepade intervjutillfällen och ett mindre antal intervjupersoner har också fördelar. Det har varit berikande att återkomma till samma intervjupersoner vid flera tillfällen. Vi har kunnat återanknyta till aktuella situationer och förlopp och tidigare diskussioner. Eleverna har överlag haft en positiv inställning till undersökningen. Deras delaktighet och intresse har gjort att alla planerade intervjuer har kunnat genomföras. Många har berättat att de vid olika tillfällen funderat kring hur det går med avhandlingsstudien. Bland annat har dessa elever funderat på hur jag som forskarstuderande bearbetar intervjumaterial, vilka poänger som är möjliga att ta fram ur dessa intervjuer, hur framställningen av en avhandlingstext görs. Slutligen har de insett att andra människor kommer att få läsa om deras utbildningsval. Bourdieu (1999) menar att ett särskilt mål med forskningsintervjuer är att starta en reflektionsprocess hos dem som intervjuas. Genom att forskningsprocessen här kan betraktas i termer av ett fortlöpande och fördjupat samtal bör det inte vara orimligt att anta att även de involverade eleverna, och inte bara forskaren, införlivas i en fördjupad reflektion över de praktiker som de agerar inom.

Intervjuer och tolkningsarbete har gått hand i hand, vilket möjliggjort en fördjupad förståelse för ungdomarnas valhandlingar. Eftersom eleverna intervjuats vid minst två tillfällen har möjlighet funnits att diskutera mina tolkningar från tidigare intervjutillfälle(n). Därigenom har många av de oklarheter som uppstår vid en tolkning av intervjuutskriften kunnat rätas ut. De upprepade intervjuerna har även möjliggjort för en ökad förståelse för hur elevernas studieaspirationer, intressen och sociala sammanhang påverkar deras sätt att förhålla sig till de utbildningssituationer som de möter.

Intervjupersoner

I det strategiska urvalet av elever framstod det som önskvärt att eftersträva en balans mellan gymnasieutbildningens yrkesförberedande och studieförberedande program. Detta stod dock i polemik med intentionen om att studera valprocesser. Det är inte möjligt att både tillgodose ett visst utfall och att följa dess process förutsättningslöst. De fortsatta diskussionerna nedan kring urvalet av intervjupersoner ska ses som ett sätt att förhålla sig till dessa båda grundförutsättningar¹².

I ett första steg studerades kommunstatistik kring tidigare grundskoleelevers sökmönster till gymnasieskolan. Diskussioner om elevers gymnasieval fördes också med tjänstemän inom kommunen. Statistik och samtal pekade på att de fem grundskolor som var lokaliserade i staden uppvisade likartade sökmönster, medan kommunens två landsortsskolor särskiljde sig från de övriga genom att en högre andel av eleverna sökte till ett yrkesförberedande program. En av landsortsskolorna avvek från de övriga genom sitt låga antal elever och sorterades bort av denna anledning. På den andra landsortsskolan hittar vi över hälften av de sökande till industriprogrammet läsåret 2001-2002. Även el- och teknikprogrammet har i jämförelse med de övriga skolorna en hög andel sökande elever. En rimlig förklaring till dessa sökmönster, som även diskuterades och verifierades

¹² En sammanhållen presentation av studiens ungdomar finns i Appendix s. 240.

med en tjänsteman på kommunen, hittar vi i det omgivande samhället. I bygden där grundskolan är belägen finns ett antal industrier som också erbjuder födkrokar till ett stort antal innevånare. Efter att ha tagit kontakt med landsortsskolans studie- och yrkesvägledare framkom det att den största av dessa industrier erbjöd ungdomar som sökte till industriprogrammet en dags avlönat arbete i veckan.

Mot denna bakgrund beslutades att urvalet av elever skulle ske på landsortsskolan och på en innerstadsskola som enbart hyser elever från stadskärnan. Beslutet att välja skolor som var belägna i olika sociokulturella områden där också elevernas valstrategier till gymnasieskolan skilde sig åt, ska ses som ett försök att skapa kvalitativ variation i materialet.

De båda grundskolornas rektorer kontaktades för att legitimera undersökningen och för att skaffa information om vilka klassföreståndare som arbetade på de respektive skolorna. Genom dessa kontakter infann sig en allmän bild av vilka klassföreståndare som kunde tänkas vara aktuella för deltagande i studien. Utgångspunkten var att klasslärarna skulle vara positiva till deltagande i studien samt ha "god" kännedom om sina elever. Två klasser om totalt 55 elever kom att utgöra undersökningsmaterialet. 32 av dessa gick på innerstadsskolan och 23 på landsortsskolan.

Eftersom en av studiens initiala frågor var att undersöka hur den formella valfriheten kommer till bruk i gymnasieutbildningen fanns det särskilda skäl till att välja elever som också hade valmöjligheter, men som hade olika sociala bakgrunder och kön. Syftet var att så långt som möjligt försöka tillgodose en variation i materialet. De erfarna klassföreståndarna antogs bära på dessa insikter. Efter att ha förklarat grunderna i studien för klasslärarna, fick de i uppgift att "hit-ta" elever som passade in i nedanstående mönster:

- (i) Elever som ännu inte hade beslutat sig för vilket gymnasieprogram de skulle söka (forskningsintresset var delvis riktat mot ungdomarnas valprocess och därför framstod det som önskvärt att samtala om processen när den pågick).
- (ii) Elever med olika socioekonomisk och sociokulturell bakgrund samt kön (för att skapa variation i process och utfall).
- (iii) Elever som ställde sig positiva till deltagande.

Klassföreståndarna valde ut 22 elever (10st på landsortsskolan och 12st på innerstadsskolan). En första träff med samtliga ungdomar skedde i december 2001. I samband med denna träff informerades ungdomarna om studiens forskningsetiska grunder. Jag berättade om studiens syfte och frågeställningar, om att deltagandet var frivilligt, att studien enbart skulle användas för vetenskapliga syften och att ungdomarna skulle vara avidentifierade i samband med publicering (Vetenskapsrådet, 1999). De fick också ta med sig ett brev hem till sina föräldrar. Syftet var att informera om studien och samtidigt låta eleverna fylla i en enkät med i huvudsak öppna frågor kring deras tankar om valet till gymnasieskolan. Med dessa enkätsvar som utgångspunkt gjordes ett urval av elever mot bakgrund av ovanstående tre kriterier. 14 elever djupintervjuades vid den första intervjuomgången (sju på vardera skolan).

Inför den andra intervjuomgången hade en preliminär tolkning av de inledande intervjuerna genomförts. Tolkningarna gav anvisningar om att vissa kriterier framstod som synnerligen betydelsefulla för elevernas val av gymnasieutbildning. Med syfte om att vidga förståelsen för dessa kriterier fattade jag beslut om att utöka antalet intervjupersoner och låta dem diskutera sina utbildningsval i gruppintervjuer. I samband med den första intervjuomgången hade eleverna i de båda klasserna fått fylla i en enkät. Denna fungerade som ett urvalsinstrument då intervjugrupperna sattes samman. Informationen om eleverna möjliggjorde att elever med olika kön och social bakgrund men med likartade valkriterier kunde matchas ihop i skilda grupper (se vidare 3.2.1).

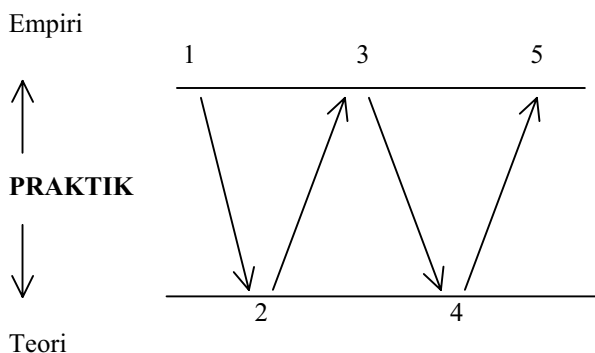
Inför den avslutande intervjuomgången valdes två elever bort. Den ena av eleverna fick inte godkända betyg i grundskolans kärnämnen och den andre eleven bedömde jag vara mindre trovärdig. Dessa två elevers utsagor kommer inte att beröras i de kommande analyserna.

Forskningsprocess

De tidigare resonemangen kring hur avhandlingens frågor hanteras metodologiskt griper också in i själva forskningsprocessen. Ambitionen att rikta undersökningen mot olika praktiker innebär inte bara en historisk och kontextuell fokusering, utan även att betrakta forskning som en process, där successiva möten mellan teori och empiri skapar en ökad förståelse för elevers olika integrations- och differentieringsprocesser. Det handlar alltså inte om en traditionell deskriptiv och empiricistisk forskningsprocedur, där data hämtas hem för att sedan analyseras. Den empiriska studien syftar inte enbart till att ”skaffa fram” mer information, utan om att successivt fördjupa förståelsen för det som studeras. Relationen rörande empiri och teori uppfattas ha en dialektisk innebörd. I syfte att skapa förståelse för verkligheten arbetar dialektiken med motsatspar, exempelvis subjekt – objekt, teori – praktik osv. Dessa anses inte vara klart åtskilda från varandra, som i den dualistiska tanketraditionen, utan betraktas som ömsesidigt beroende element vilka genom sin interna relation utgör en helhet. Denna helhet ska här förstås som praktik (Fairclough, 1992; Morrow & Brown, 1994). Israel (1980) menar att den dualistiska traditionen eftersträvar externa relationer. En extern relation kan liknas vid bilar på en parkeringsplats. Bilarna står där alldeles oberoende av varandra. I en intern relation är de olika elementen ömsesidigt beroende av varandra, samtidigt som detta beroende bygger på en motsättning. För att summera resonemangen, kan vi säga att empirin inte är begriplig utan teori, och att teorin inte är möjlig utan empiri. De uppfattas ha en intern relation och utgör varandras förutsättningar (Israel, 1980).

Studiens explorativa karaktär har inneburit att allt efterhand som förståelse för det studerade fenomenet fördjupats har det också skett en utveckling av de metodiska strategierna. Vad behövs mer kunskap om? Hur ska informationen skaffas fram? Studiens genomförande som sådan kan alltså betraktas som en hermeneutisk tolkningsprocess, där olika typer av texter successivt fördjupar insikterna kring studiens forskningsfrågor. Avhandlingens forskningsprocess åskådliggörs i nedanstående figur.

Figur 1. Den dialektiska forskningsprocessen¹³.



Figuren ovan är en principiell beskrivning av studiens genomförande, där antalet steg mellan empiri och teori är långt fler än vad som åskådliggörs. Figuren visualiserar dock intervjuundersökningens tre steg. Siffran 1 i figuren hänvisar till intervjutillfälle 1, 3 till intervjutillfälle 2 och siffran 5 motsvarar intervjutillfälle 3. På en konkret nivå följer dialektiken mellan empiri och teori en ganska enkel logik. Forskningsproblemet definieras i förhållande till pedagogiska praktiker (se kapitel 2). En särskild poäng med ett sådant närmande är att både forskare och intervjupersoner kan antas dela ett gemensamt intresse för det som studien gäller. Eleverna ställs inför situationer där de förväntas genomföra olika typer av val, och jag som forskare är intresserad av att analysera relationerna mellan olika utbildningsval och de betydelser dessa får för elevernas integrations- och differentieringsprocesser i gymnasieutbildningen. På så vis kan båda parter så att säga lämna sina "bidrag" och därmed också fördjupa förståelsen för den pedagogiska praktik som studeras.

I samband med den första intervjuomgångens genomförande startade en tolkningsprocess som i stort handlade om att sortera, tolka och analysera elevernas utsagor i förhållande till tangerande forskning inom området. Dessa tolkningar har på skilda sätt nyanserat studiens inledande utgångspunkter. Med dessa kunskaper har jag återvänt till praktiken, nu rustad med andra frågor och nya infallsvinklar som dykt upp under tolkningen av data. Jag har kontinuerligt försökt sammanfatta mina tidigare tolkningar under de uppföljande intervjuerna. På så vis har en gemensam referensram skapats för det pågående samtalet. Jag är na-

¹³ De övergripande innebörderna av figur 1 har arbetats fram av professor Christer Fritzell, fil.dr Gill Croona, Susanne Linnér, Daniel Sundberg och Stefan Lund. Den metodologiska figuren presenterades på Genre 2001 internationell och interdisciplinär konferens Oslo, Norge. 13-16 maj 2001 i symposiet - "Pedagogic discourse in theory and practice". Fritzell presenterade ett paper med titeln – Pedagogic theory and practice: towards a deliberative discourse. Croona – Research meetings in meetings with pedagogic practice, is there anything special about that? Linnér – Pedagogical discussions on ethics and democracy. Lund – The dialectic of 'locus' and 'object' – participants and researchers' reflexivity about pedagogic discourse. Sundberg – Discourse theories in Swedish educational research: a provisional outline and some critical remarks.

turligtvis medveten om att detta kan verka styrande för den pågående intervju-situationen. Från studiens perspektiv och intentioner har det framstått som betydelsefullt att få ta del av elevernas synpunkter (Nilsson-Lindström, 1998). I en sådan stegvis och processuellt orienterad forskningsprocess kommer den interna relationen mellan teori och empiri successivt att fördjupa förståelsen för de(n) pedagogiska praktik(er) som studeras. I nedanstående diskussion kommer forskningsprocessens olika steg och vägval att granskas mer i detalj.

Den empiriska studiens genomförande

Den första intervjuomgången¹⁴ genomfördes innan elevernas preliminära gymnasieval den 1 februari. Varje intervju följde en viss grundstruktur. Ball, Maguire och Macrae (2000) menar att det finns tre samhällliga sfärer – utbildning/arbete, familj/hemmiljö och fritid/socialt liv – som ramar in ungdomars utbildningsval och integrationsmönster¹⁵. I intervjuernas planering och genomförande låg att elevernas val av gymnasieskola och gymnasieprogram sker i relationerna mellan dessa tre empiriska sfärer. Intervjuerna rörde inte bara utbildningssammanhanget utan försökte fånga in ett vidare spektrum av ungdomarnas livssituation. Eleverna hade som tidigare sagt fått fylla i en enkät vilket medförde att vissa aspekter av de tre sfärerna kom att betonas på lite olika sätt beroende på ungdomarnas tidigare resonemang. Enkätsvaren användes också till att hitta en bra öppning på intervjusituationen. I de allra flesta fall startade intervjun med en diskussion kring elevens fritidsintressen eller framtida yrkesplaner. Med andra ord sökte jag vid intervjutillfället ta utgångspunkt i vad jag redan visste om dessa ungdomars yrkes- och studieaspirationer, intressen och sociala liv. Poängen med detta är att eleverna då får utrymme att tala om situationer som de deltagit i och därför också har erfarenheter av (Carspecken, 1996). Under hela intervjustudiens genomförande har utgångspunkten varit explorativ. Den semistrukturerade intervjuguiden har därför kontinuerligt modifierats i förhållande till den elev som skulle intervjuas, men också i förhållande till att insikterna om den pedagogiska praktiken ökar:

... it constitutes a synthesis of 'what has been learned so-far' it should be modified from one interview to the next, according to the progress made in the understanding of underlying sociostructural relations. Such a conception completely transforms the problem of *data analysis* (Bertaux, 1981, s. 39).

De fortlöpande tolkningarna fördjupade förståelsen för gymnasiereformernas implikationer och möjliggjorde att alltmer precisa frågor kunde ställas efterhand. I syfte att skaffa en mer omfattande bild av valet till gymnasieskolan kom alla tillgängliga elever att få fylla i en enkät (totalt 47st). Även detta skedde i samband med genomförandet av den första intervjuomgången, alltså innan det preli-

¹⁴ Intervjuguiden, se Appendix s. 242.

¹⁵ Den här studien intresserar sig inte för individuationsprocesser. Det vill säga individers psykologiska utveckling mot en personlig identitetsuppfattning utan mot den ökade betydelsen av att individen själv står som garant för sina vägval. (Se Bjurström (1997) för en liknande avgränsning).

minära valet till gymnasieskolan var genomfört. Enkäten bestod av i huvudsak öppna frågor som rörde de tre sfärer som omnämns tidigare.

Den *andra intervjuomgången* genomfördes via gruppintervjuer i nära anslutning till det slutliga valet till gymnasieskolan, 15 maj 2002. En preliminär tolkning av elevernas utsagor från den första intervjuomgången talade för att följande kriterier var grundläggande för valet till gymnasieskolan – *vidare studier, kamrater, fritidsintressen, arbete, familj, skoltrötthet*. I detta andra skede intervjuades samtliga elever från den första intervjuomgången samt ytterligare ett antal elever. Urvalet av de nya eleverna skedde mot bakgrund av ovanstående temaområden. Vid urvalet tolkades elevernas tidigare enkätsvar. Syftet var att sätta samman intervjugrupper där de deltagande eleverna hade fört en likartad argumentation för sina val av gymnasieutbildning. I landsortsskolan och stadsskolan formades intervjugrupper utifrån dessa kriterier. Gruppintervjuerna syftade till att fördjupa förståelsen för elevernas argumentation kring dessa kriterier. Den empiriska tolkning som gjorts låg även till grund för intervjuguidens tematik. I en första del av intervjun fördes samtal kring elevernas valprocesser, vilken skola och program som de beslutat sig för, om deras förväntningar på gymnasieutbildningen etc. I en andra del av intervjun dryftades frågor som var specifikt riktade mot den aktuella intervjugruppen.

Intentionen med att sätta samman homogena grupper vad beträffar grundläggande utgångspunkter för valet till gymnasieskolan (det vill säga de ovanstående kriterier som jag tolkat som betydelsebärande för själva valet), men så långt som möjligt heterogena i förhållande till sociokulturell bakgrund och kön. Det ska dock sägas att det senare inte gick att förverkliga i samtliga intervjuer. Det finns exempelvis ingen av informanterna som uppfattar arbete direkt efter gymnasieskolan som något eftersträvänsvärt ifall de har föräldrar som genomfört en högskoleutbildning. Genom att sätta samman socialt och könsmässigt heterogena grupper som valt gymnasieprogram på likartade grunder fanns en tanke om att gruppintervjuerna ytterligare skulle kunna tydliggöra elevernas kvalitativt skilda valprocesser. Det genomfördes 9 gruppintervjuer där antalet intervjupersoner varierade mellan 2-5 personer. Totalt intervjuades i denna andra omgång 24 elever.

Den *tredje intervjuomgången* ägde rum under maj och juni 2003, då eleverna i stort genomfört sitt första år inom gymnasieutbildningen. Dessa intervjuer baserades på fyra teman - *erfarenheter och hantering av starten på gymnasieutbildningen, fritidsaktiviteter i relation till gymnasieutbildning, val inom gymnasieutbildningen, erfarenheter och hantering av en kärnämneskurs i svenska*. Det första tre temana tog sin utgångspunkt i tidigare intervjuer och tolkningar. De tre sfärer som varit utgångspunkt för den inledande intervjun fanns även med i denna avslutande. Ett viktigt intresse var här att försöka få en fördjupad förståelse för elevernas utbildningsval även *inom* gymnasieutbildningen. Framförallt var avsikten med intervjutemat att diskutera ifall mötet med gymnasieutbildningen skapat några förändringar i deras tidigare ambitioner, om de kände sig nöjda med sina tidigare val, om det blev som de hade förväntat sig etc. På så vis bygger de tre intervjusituationerna på varandra. Den tredje intervjusituationen skiljde sig i ett avseende från de båda föregående. Eleverna befann sig nämligen då i gymnasieskolan och deras valhandlingar var relaterade till de speciella villkor som

tiseringar lyfts in i den löpande argumentationen. Vid analysen av varje enskild praktik har jag försökt fokusera de aspekter som vid tolkningsarbetet med de olika texterna framstått som centrala för avhandlingens frågeställningar. Analysen har inte följt några givna metodföreskrifter utan kan närmast förstås som ett uttryck för den samlade förståelse som funnits kring den aktuella praktiken. I sammandrag kan bland mycket annat policytexter, intervjuer, observationer, samtal, regionala betingelser, reklam och information om gymnasieskolan, tidigare forskning, seminarier, konferenser, internationella utblickar, dagstidningar och kollegiala samtal nämnas som faktorer vilka alla har haft betydelse för analysen av respektive praktik.

Studiens resultat bör bedömas i förhållande till dessa premisser, vilket har sina för- och nackdelar. Analysen kommer inte att intressera sig för, behandla och presentera all tillgänglig data. De teoretiska anspråken gör att vissa aspekter får ett överordnat intresse. Samtidigt har den samlade förståelsen av praktikerna möjliggjort fördjupade analyser av de material som haft med studiens frågor och syfte att göra. Det vill säga att även det datamaterial som inte direkt visar sig i avhandlingstext ändå har haft betydelse för tolkningen av materialet. Vid intervjutillfälle 3 ägnades en stor del av intervjun åt att diskutera elevernas fritidsaktiviteter och allmänna intressen utanför skolan. I de analyser som rörde elevernas valhandlingar inom gymnasieskolan kom dessa delar av intervjun att få ett väldigt litet utrymme som avhandlingstext betraktat. Däremot kom diskussionen kring fritidsaktiviteter och intressen i många fall att vidga förståelsen för elevernas valhandlingar i relation till gymnasieutbildningen. För vissa elever hade fritidsintressena en avgörande betydelse för deras val av kurser och/eller för deras hantering av kärnämneskursen i svenska. Utan kännedom om deras fritidsmönster och liv utanför utbildningen hade materialet inte kunnat tolkas på det sätt som gjorts.

Detta förhållningssätt till tolkning och analys av empirisk data kan naturligtvis innebära att vissa aspekter eller dimensioner i materialet förbises. Allt blir inte av intresse. Därigenom placeras avhandlingen in i den forskningstradition där en teoretiskt informerad metodologi utgör ett helt centralt inslag i tolkningsprocessen (Willis & Trondman, 2000). Här förespråkas att forskaren ska försöka inta ett öppet förhållningssätt till sin empiri, samtidigt som teoretiska insikter tillåts fördjupa och förklara innebörderna av det som tolkas. "Ett empiriskt material talar däremot inte i sig självt, lika lite som det teoretiska (Lund, 2004, s. 22). Detta dialektiska förhållningssätt gäller både vid studiens genomförande och vid analys. Det blir i ett sådant sammanhang irrelevant att betrakta exempelvis intervjutexter som givna sanningar eller att låta den teoretiska övertygelsen determinera analys och framställning. Avhandlingsprojektet har inte handlat om att nå fram till intervjupersonernas "verkliga innersta" (Börjesson, 2003, s. 105), eller som en prövning av teoriernas giltighet. Snarare kan tolkningen av de empiriska materialen ses som en rekonstruktion av olika typer av texter (intervjutexter, policytexter etc.) inom ramen för pedagogiska praktiker (Sundberg, 2005). En pedagogisk analys av denna karaktär måste bygga på mötet mellan empiri – teori, vilket har vissa fördelar:

- (i) en tydlig problematisering och teoretisering av forskningsintresset innebär att läsaren får möjligheten att bedöma i vilket avseende tolkningen och tolkningsförutsättningarna stämmer överens. Analysens trovärdighet och rimlighet läggs öppet fram för granskning.
- (ii) den empiriska tolkningen kan inte handla om vad som helst utan teoriimpregneringen fokuserar på vissa aspekter som mer betydelsefulla än andra vilket också kan fördjupa analysen.

Beträffande analysen och framställningen av elevernas intervjuutsagor har begreppet valhandling i relation till de fyra skilda pedagogiska praktikerna haft en särskild betydelse. Elevernas valhandlingar har fått utgöra den röda tråd på vilken analys och presentation vilat. Att just elevers valhandlingar kommit att få sådan betydelse för analys och framställning ska ses som utfallet av en lång tolkningsprocess som är socialt konstruerad (Börjesson, 2003). Det vill säga att jag, genom hermeneutiska tolkningar och omtolkningar av intervjumaterialet, försökt finna rimliga och legitima kategoriseringsgrunder. Det definierade begreppet valhandling existerade inte då studien startade, utan har vuxit fram över tid. Det har varit fråga om en konstitutiv process där valhandlingarna prövats i den interna relationen mellan teori och empiri. Den hermeneutiska tolkningsprocessens utgångspunkter, samspelet mellan textens delar och helhet, mellan text och sammanhang, har utvidgat förståelsen för elevernas olika valhandlingar. I elevernas berättelser finns gemensamma nämnare som tyder på att de delar vissa kollektiva språkstrukturer. Elevernas överlappade berättelser innebär också att en kategorisering blir möjligt. Inom det diskuterade forskningsperspektivet får detta vidare konsekvenser. De kollektiva språkstrukturerna är inte bara gemensamma för eleverna i intervjustudien, utan kan också antas gälla för tidigare generationer gymnasieelever (jfr Nilsson-Lindström, 1998). Efterhand som analyserna av de fyra pedagogiska praktikerna genomförts (val till gymnasieskolan, val av gymnasieprogram, val av inriktningar och kurser inom gymnasieskolan och hantering av programmets specifika kultur samt elevers berättelser och synpunkter på genomförande av kärnämneskursen svenska A) har också valhandlingarna fått en alltmer principiell betydelse. Detta har även tydliggjort hur relationerna mellan valhandlingarna ser ut, och hur de varierar inom skilda praktiker. Mot en sådan bakgrund förefaller det rimligt att betrakta begreppet valhandling som validerat inom studien. Den successiva prövningen av begreppet och att det ”fungerat” inom ramen för olika pedagogiska praktiker gör att vi kan tala om en kontextuell validitet.

Validitetsdiskussion

Den klassiska kunskapsteoretiska fråga kan skrivas: Vad är sann kunskap och hur kan denna valideras? I ett historiskt perspektiv har denna fråga ofta funnit sin lösning genom att forskare observerat ett särskilt fenomen i världen och säkrat dess giltighetsanspråk via olika validitetskriterier. Inom den kritiska diskursanalysen handlar validitetsfrågan inte enbart om att presentera ”fakta” som en avbildning av verkligheten, utan ska snarare ses som en problematisering av de

sammanhang som studerats. För att kunna genomföra tolkningar och analyser av empiri blir det nödvändigt att detta sker inom en teoretisk ram. Samtidigt kommer de principiella analyserna att vara verkningslösa ifall de inte fyller någon funktion inom den praktik där de studerats (Fritzell, 2003). Inom den kvalitativa forskningen har validiteten kommit att bedömas via dess kommunicerbarhet (se exempelvis Kvale, 1997). En studies giltighet bedöms efter hur väl den kommunicerar sina resultat, och det blir därför upp till läsaren att bedöma ifall den är valid eller inte. Från detta perspektiv kan en studies validitet sökas i den mellanmänskliga kommunikationen (Carspecken, 1996). Innebörden av denna utgångspunkt kring validitetsfrågan är att det inte finns någon skillnad mellan ”vardagslivets” mellanmänskliga kommunikation och den kommunikation som tar form mellan forskare och studiesubjekt (vid exempelvis intervjuer) och forskningsresultat och läsare. Habermas (1995b) menar i själva verket att de giltighetskriterier som forskare söker uppnå i forskningsprocessen är desamma som de som utförs i människors dagliga kommunikation. Detta grundas i distinktionen kring hur intersubjektiva talhandlingar måste möta vissa giltighetskriterier för att människor överhuvudtaget ska förstå varandra.

Habermas beskriver livsvärlden som det forum inom vilken kunskap produceras, realiseras och används. Livsvärlden har som sagt en nära koppling till kommunikativt handlande. Samtidigt som människor kommunicerar är de bärare av och förändringsagenter till en kulturell och historisk tradition. Det kommunikativa handlandet utvecklar därigenom en kulturell förståelse i vidare betydelse, vilken i sin tur utvecklar personlighet och solidaritet. Till detta resonemang kring integration kopplar Habermas (1984) tre skilda aspekter av verkligheten, som kan benämnas som ”objektiva”, ”sociala” och ”subjektiva” världar. Dessa tre dimensioner av språket handlar ytterst om giltighet, där människors språkhandlingar måste ha en intersubjektiv bäring för att finna legitimitet. I en kommunikativ handling söker talaren göra sig begriplig i den sakfråga som framförs. En språklig utsaga blir därigenom också utsatt för kritisk förståelseinriktad behandling av i vart fall en lyssnare. Med de tre ”språkvärldarna” syftar Habermas att tydliggöra hur olika språkliga innehåll också bör granskas utifrån skilda giltighetsanspråk. Talarens yttranden betraktade utifrån de tre världarna kan beaktas eller bestridas genom argumentation. Den subjektiva världen utgår från känslor som enbart är tillgängliga för den enskilde individen. De språkliga utsagor som kan relateras till en subjektiv värld kan beaktas genom att talaren sannfärdigt uttrycker sina intentioner, känslor önsknings etc. och att lyssnaren uppfattar uttalandena som trovärdiga. Språkliga utsagor som har sin bas i den objektiva världen kan bestridas genom hävdandet att de är osanna. Talaren beskriver något i den objektiva världen som exempelvis att det finns X antal individuella val av kurser som eleverna kan välja bland under sitt första år på gymnasieskolan. Det finns då också krav på att detta ska vara sant och även vara möjligt att falsifiera eller verifiera. För denna studies vidkommande är det dock framförallt den sociala världens krav på riktighet som är av störst vikt. Giltighetskriterier som sammanfaller med den sociala världen kan bestridas genom att de inte sammanfaller med de normer och värden som av kollektivet uppfattas vara riktiga (Habermas, 1984).

I syfte att validera analysresultaten menar Kvalé (1997) att målet för intervjuforskaren är att återvända med en berättelse som gör rättvisa åt intervjupersonernas historier av sin livsvärld och som förmedlar ny och giltig kunskap och insikt åt dem som lyssnar till eller läser berättelsen. Sanningshalten på ett uttalande kommer därav att vara validerat eller ovaliderat beroende på hur detta bemöts av kulturen och dess kommunikationsstrukturer (Carspecken, 1996). Naturligtvis ligger det även i forskarsamhällets natur att varje deltagare är sanningsenlig och uppriktig i det som uttrycks. Med andra ord att det finns en samstämmighet mellan det som sägs och det som avses. Sammanfattningsvis innebär språkets, eller snarare kommunikationens, giltighetskriterier att människor gemensamt kan fatta beslut kring vad som är riktigt och sant. Giltigheten för avhandlingens tolkningar, beskrivningar och analyser vilar därmed i första hand på att de är trovärdiga och socialt riktiga.

Den kommunikativa validiteten kan prövas både internt och externt. Den interna validiteten diskuterar hur den empiriska insamlingen av materialet har hanterats. I föreliggande avhandlingsstudie utgör själva intervjusituationerna en första anhalt i denna validitetshandling. Genom att ställa olika frågor och följdfrågor runt samma tema har intervjupersonerna så långt det nu är möjligt kunnat förvissa sig om de tolkningar som fortlöpande genomförts har varit rimliga. För det andra har mångfalden av datainsamlingsmetoder och studiens tidsintervall (från december 2001 fram till maj/juni 2003 då eleverna studerat ett år på gymnasiet) kunnat stärka eller bestrida genomförda tolkningar och analyser. Genom att eleverna har följts över tid och i olika praktiker har mina tolkningar från tidigare intervjuer, enkäter, besök på grundskolor och gymnasieskolor, observationer av gymnasieskolornas muntliga information, läsning av informationsbrochyrer etc. kunnat diskuteras i de förnyade intervjusituationerna.

Den externa validiteten har kontinuerligt prövats genom att studiens resultat kommunicerats med forskarsamhället exempelvis via, vetenskapliga artiklar, konferensbidrag och seminariepresentationer i olika sammanhang. Genom att inledningsvis tydliggöra vilka teoretiska och metodologiska grunder som studien baserar sina intentioner och tolkningar på, blir det förhoppningsvis även möjligt för en läsare att bedöma giltigheten och trovärdigheten i analyserna. Studiens resultat har därutöver löpande ställts mot hur tidigare forskning diskuterat 1990-talets gymnasier reformer och de integrations- och differentieringsprocesser som på olika sätt tagit form där.

Disposition

Avhandlingen innehåller fyra delar – *Problembild, Policy, Praktiker* och *Poäng-er*. I den inledande delen har studiens grundläggande intressen behandlats på olika sätt, ambitioner analytiska utgångspunkter och praktiska genomförande. Jag har på olika sätt försökt visa vilka ställningstaganden som gjorts beträffande hur elevers integrations- och differentieringsprocesser kan och kommer att studeras i den omstrukturerade gymnasieutbildningen.

De resterande tre delarna i avhandlingen är strukturerade i relation till de teoretiska och metodologiska förutsättningar som diskuterades i den inledande de-

len. Analysen sker i tre steg, med fokus på förändring inom gymnasieutbildningen i relation till elevers valhandlingar (i) analys av utbildningspolicy (ii) analys av pedagogiska praktiker (iii) analys av en lokal diskursordning kring elevers integrations- och differentieringsprocesser.

Den andra delen, *Policy*, behandlar utbildningsreformer i gymnasieskolan. I kapitel 4 redogörs för hur spänningsfältet mellan en integrerad gymnasieutbildning och betoning på medborgerlig bildning hänger ihop med differentiering mot vidare studier och yrkesförberedelse. Utgångspunkten för dessa diskussioner tas i de gymnasieberedningar som tillsattes under början av 1960-talet, fram till genomförandet av 1990-talets gymnasie-reformer. Kapitlet syftar till att sätta samtida gymnasie-reformer i ett historiskt perspektiv och därmed underbygga fortsatta analyser av en förändrad differentieringsgrund för gymnasieutbildningen. I det femte kapitlet genomförs två innehållsanalyser av pågående omstruktureringsprocesser inom gymnasieutbildningen. Diskussionen rör för det första den ökande heterogenitet som skapats i och med införandet av bland annat kommunalisering, friskolor, skolpeng, lokalt utformade grenar och inriktningar, val inom gymnasieskolan. För det andra analyseras också den ökande homogeniseringen via bland annat en treårig gymnasieskola för alla, kärnämnen och att alla program ska ge en grundläggande behörighet till högskola. Dessa båda utbildningspolitiska innehållsområden diskuteras som två typer av diskursiva praktiker. Analyserna visar hur olika policydiskurser definierar elevers framtida behov och möjligheter samt hur gymnasieutbildningen ska hanterade detta. Det produceras en officiell policy kring hur elevers samhälleliga integrations- och differentieringsprocesser ska hanteras inom ramen för en förändrad gymnasieutbildning. Policydiskussionerna avslutas med ett sammanfattande diskussion kring att pågående policy-reformer skapar lokala villkor för gymnasieutbildning. Den slutsats som dras är att vetenskapliga studier också bör relateras till dessa förändrade empiriska förutsättningar.

I den tredje delen, *Praktiker*, centreras resonemangen kring intervjustudien där vi får följa eleverna och deras valhandlingar i förhållande till fyra olika praktiker. Analyserna diskuterar vilka innebörder som elevernas valhandlingar får inom respektive praktik. I kapitel 6 studeras hur nationell utbildningspolicy, gymnasieskolor och elever konstituerar lokala villkor för gymnasieutbildning. En särskild vikt fästs vid gymnasieskolornas profileringsstrategier i relation till elevernas val av skola. Kapitel 7 handlar om valet av gymnasieprogram och är strukturerat via elevernas olika typer av valprocesser och de valhandlingar som är relaterade till dessa. Programvalet studeras därmed både som process och utfall. I det åttonde kapitlet analyseras innebörderna av elevernas förändrade inflytande över sina utbildningsval inom gymnasieutbildningen. I kapitel 9 studeras hur en kärnämneskurs i svenska konkretiserar de inneboende motsättningar som finns i gymnasieskolans anspråk på homogenitet och likvärdighet. Avhandlingens tredje del struktureras alltså via en analys av varje praktik för sig. De enskilda analyserna är i samtliga fall relaterade till elevernas valhandlingar, vilket innebär att det också sker en successiv fördjupning i valhandlingarnas faktiska innebörder inom gymnasieutbildningen. Valhandlingarna gräver sig så att säga allt djupare in i gymnasieutbildningens pedagogiska praktiker.

I en avslutande del, *Poänger*, analyseras elevers valhandlingar i relation till samtliga praktiker. Detta möjliggör att också diskutera vilka valhandlingar som är mer framträdande än andra. Genom att över tid diskutera valhandlingarna och deras inbördes relationer i förhållande till de skilda pedagogiska praktikerna skapas förutsättningar för att analysera den lokala diskursordning som etablerats inom gymnasieutbildningen. Avslutningsvis förs en diskussion kring hur en sådan lokal diskursordning skapar olika förutsättningar för elevers integrations- och differentieringsprocesser inom den reformerade gymnasieutbildningen.

DEL II

POLICY

Man kan kalla de nyliberala idéernas inflytande ”ideologiskt” i den grad som hänvisningen till det ofrånkomliga trycket från marknaderna inte bara förhindrar motverkande handlingar utan även tar modet ur försök att upprätthålla åtminstone den existerande kapaciteten till politiskt ingripande.

Den avväpnande manövern maskeras som en emancipationsappell – marknaden lovar att frigöra individens fantasi och initiativ från alla hämmande restriktioner.

(Habermas, 1999, s. 110)

4. Utbildningsexpansion, jämlikhet och differentiering

Det svenska skolväsendets utveckling och dess utbildningspolitiska diskussioner har naturligtvis granskats med olika perspektiv, under olika tidsintervaller och med olika forskningsintressen. Inom den utbildningshistoriska grenen kan bland många fler, namn som Sixten Marklund, Gunnar Richardson, Mac Murray etc. nämnas. Gemensamt för dessa är att de har studerat den svenska gymnasieskolans utbildningshistoria under framförallt 1900-talet. Bortsett från dessa forskningsinsatser har även en rad statligt initierade beredningsarbeten som exempelvis yrkesutbildningsutredningen, fackskoleutredningen och gymnasieutredningen gett rika beskrivningar av den efterobligatoriska utbildningen.

Vi kommer här att utgå från 1960-talets policydiskussioner då debatten om en sammanhållen gymnasieskola börjar få fastare former. Det är under den här perioden som den sedan krigsslutet ideologiska styrningen av gymnasieskolan får sin organisatoriska gestalt (Marklund, 1982; Wallin, 1997). Inledningen av 1960-talet visar också på en hög reformintensitet som totalt sett syftade till att utvidga utbildningssystemet och samtidigt inkludera fler elever. 1962 omvandlades försöksskolan till grundskola, 1969 avskaffades linjeuppdelningen i år nio. I samband med läroplanen för gymnasiet 1965, kom de tre parallella skolformerna allmänna gymnasiet, tekniska gymnasiet och handelsgymnasiet att organiseras i en sammanhållen skolform. Gymnasiet integrerades i sin tur med fackskolan och yrkesskolan 1971, under namnet vi känner från idag – gymnasieskolan. Under tidsperioden 1965 – 1975 är den politiska viljan att med hjälp av utbildningspolitisk styrning förändra olika elevgruppers val av gymnasieutbildning som påtagligast (Husén & Härnqvist, 2000).

1976 tillsätts en ny gymnasieutredning som skulle vidareutveckla de tankar om en sammanhållen gymnasieskola som kan utläsas i Lgy 70. 1981 presenterade utredarna sina förslag i tre SOU-rapporter. Dessa reformförslag kan i viss mån anses utgöra stommen i dagens gymnasieskola (Wallin, 1997; Dahllöf, 2002). Resterande delen av 1980-talet präglades av en utbildningspolitisk försiktighet, där inga genomgripande förändringar för gymnasieutbildningen presenteras. Propositionen ”Växa med kunskaper” 1990/91:85 ändrar på denna reformpolitiska återhållsamhet genom att ange tonen för en hel svärm av reformer (Lundgren, 2002; Arnman, Järnek & Lindskog, 2004). Det blir med andra ord relevant att sätta kapitlets hitre historiska gräns till just denna proposition¹⁶.

I grova drag kan den utbildningshistoriska belysningen av gymnasieskolan betraktas utifrån två typer av förklaringsanspråk. Framväxten av en sammanhållen gymnasieskola förklaras bland annat som ett utfall av ett yttre tryck där utbildningen relaterar sig mot ekonomiska konjekturer och industrisamhällets behov av

¹⁶ Nutida utbildningsreformer kommer att analyseras i kapitel 5.

arbetskraft. Utvecklingen av en yrkesutbildning som skulle svara mot industrins krav kan ses som ett exempel på när gymnasieskolan svarar på samhällsliga behov under efterkrigstiden (Richardson, 1977; 1983). Sysselsättningsstrukturen har ändrats rejält efter andra världskriget. På 1940-talet kom genomsnittseleven in på arbetsmarknaden vid cirka 15 år ålder, under slutet av 1970-talet vid 18 års ålder. Tiden i utbildning har höjts inom alla befolkningsgrupper. Mellan 1934 och 1985 har genomsnittstiden för människors deltagande i utbildning ökat från 6 år till 11-12 år (Ekerwald, 1993). Den linjära beskrivningen av relationen mellan arbetsmarknad och utbildning måste dock modifieras något. Det finns egentligen lite som talar för att det expanderande utbildningssystemet stod i direkt relation till industrisamhällets efterfrågan på kvalificerad arbetskraft. Ett annat rimligt skäl till gymnasieutbildningens ökade omfattning finner vi i relationen mellan ett utbyggt gymnasiesystem och en höjd ungdomsarbetslöshet (SOU 1981: 98). Det totala antalet arbetstillfällen försvinner och gapet fylls upp av utbildningsinsatser. Den viktiga iakttagelsen här är att gymnasieutbildningen expanderar mot bakgrund av olika samhällsliga förlopp och att detta höjer utbildningsnivån inom alla samhällsklasser. Ekerwald (1983) menar att när alltför många kommer att kunna få ta del av gymnasieskolans utbud och det skapas en social utjämning inom utbildningssystemet, kommer också gymnasieutbildningens värde på arbetsmarknaden att förändras. Vare sig det finns eller inte finns ett reellt behov av utbildningskvalifikationer på arbetsmarknaden kommer det likväl att krävas högre utbildningsnivåer hos den enskilde.

Ett andra förklaringsanspråk utgår från att den sammanhållna gymnasieskolan är ett resultat av ideologisk styrning inom utbildning. I ett längre tidsperspektiv kan denna ses ange riktningen för en utbildningspolicy. Expansionen av utbildningssystemet under 1900-talet kan exempelvis ses som en följd av upplysningsfilosofin och det moderna projektet. "Uppfostringsproblemet framstår som det centrala. Men för demokratin ligger svårigheterna däri att det gäller att fostra på en gång till självständighet och samarbetsvilja, icke till lydaktighet och följsamhet" (Herbert Tingsten, *Demokratiens problem* 1945, citerad i Richardson, 1983, s. 77). Den utbildningsideologiska kontinuitet som följer av upplysningens ideal bygger på målet om den rationella människans möjligheter att genom förnuft och vetenskap frigöra sig från dogmatism och maktfullkomlighet. Om än i modifierad form, kom den rationalistiska människosynen och dess anspråk på rättvisa att brukas i styrningen av en sammanhållen gymnasieutbildning. Wallin (1997) menar att det inte finns någon egentlig motsättning mellan dessa båda förklaringsanspråk. Genomförandet av läroplanen Lgy 70 kan ses som en sammanflätning av upplysningens idéer och industrisamhällets framväxt. Det etableras en utbildningspolitisk övertygelse om att massutbildning är nödvändigt, inte minst för att tillgodose allas jämlika möjligheter. En expanderande gymnasieskola blir till en nödvändighet för individens och samhällets utveckling. Var vi än börjar i historien finner vi att gymnasieutbildning handlar om hur relationerna mellan en "för alla" gemensam medborgarbildning – förberedelse för högre studier – och yrkesförberedelse hänger ihop. Saken är den, att oavsett var vi börjar kommer talet om den framväxande gymnasieskolan att bestå av dessa delar, skillnaden ligger i hur delarna betonats under olika tidsperioder (Wallin, 1997). Kapitlets innehållsliga intresse riktas mot hur talet om gymnasieskolans differentiering (yrke – studier)

står i relation till dess uppdrag om jämlikhet (ett rättvist och utjämnande skolsystem).

Ett första steg mot en sammanhållen gymnasieskola

Under början av 1960-talet präglades gymnasiestadiet av en rad skolformer och inriktningar. Periodens utbildningspolitik syftar till att förändra strukturen på de då uppsplittrade utbildningsinriktningarna genom att skapa en sammanhållen utbildningsform – gymnasieskolan. I början av 1960-talet tillsätts först gymnasieutredningen med mål om att sammanföra de tre skolformerna allmänna gymnasiet, tekniska gymnasiet och handelsgymnasiet till en enda skolform. Parallellt med denna reforminriktning arbetar fackskoleberedningen. Fackskolan syftade till att ge ett 2-årigt och mer praktiskt orienterat alternativ till gymnasiet. Båda dessa beredningar lade fram sina förslag under 1963. I vågskvalpet arbetade yrkesutbildningsberedningen med en allmänare och mer flexibel yrkesutbildning som kunde möta industrisamhällets förändrade krav.

Marklund (1982) menar att de tre beredningsarbetena bör ses i relation till det utbildningspolitiska beslutet om att frångå parallellskolan som organisationsform och istället införa en gemensam grundskola i hela riket. Det blir därför relevant att kort diskutera de bakomliggande orsakerna till genomförandet av Lgr 62. Lundgren (1979) anger fyra övergripande anledningar: (i) antalet barn i skolpliktig ålder ökar och det sker en ökad efterfrågan på utbildning. (ii) en kraftig befolkningsökning i större städer. (iii) beslutsfattarna ser utbildningens ekonomiska betydelse för samhällsutvecklingen, vilket leder till en aktivare utbildningsplanering. "...behovet av att samplanera utbildningen med arbetsmarknaden vad gäller kvantitet och kvalitet" (s. 108). (iv) mot bakgrund av andra världskriget och den högt specialiserade parallellskolan, drevs reformintentionerna mot en mer jämlik och demokratisk skola. Reformerna gäller för både grundskolans organisation och inre arbete.

I många avseenden kan alltså gymnasiereformerna under 1960-talet sägas vila på dessa utbildningspolitiska grundvalar. På motsvarande sätt som grundskolan hade ersatt parallellskolsystemet skulle även de olika gymnasieutbildningarna integreras med varandra. Detta tycks vara utredarnas (SOU 1963:42) fulla övertygelse. Avsikten med att sätta samman de olika utbildningsformerna var att det nya gymnasiet skulle formas så att det kunde ta emot samtliga grundskoleelever. Expansionen av utbildning kommer därför att samspela med demokratiseringen av samhället. Alla ungdomar skulle inom ramen för ett sammanhållet/integrerat utbildningssystem få möjlighet att utvecklas i enlighet med sina önskemål och förutsättningar. En utvidgning av de fria skolformerna ansågs vara helt nödvändig för att uppfylla framtidens krav. Eleverna anses vara i behov av allmänt hållna och generella kunskaper för att kunna verka i, och även utveckla demokratiseringsprocesserna i det framtida samhället (SOU 1963:42). Beslutet om en enhetlig grundskola griper alltså in i den reformintensitet som kom att prägla gymnasienivån under detta decennium.

För gymnasieutredningen blev gymnasieutbildningens dimensionering till en viktig fråga. Endast 3 % av en åldersgrupp började vid gymnasiet 1920. 1963 beräknades att 25 % av en årskull gick på någon av de tre gymnasieformernas (allmänt, handels och tekniskt gymnasium) första år. De förberedande undersökningarna av elevströmmar till de olika gymnasieformerna visade en tydlig trend om att efterfrågan på teoretisk utbildning totalt sett skulle öka (SOU 1963:42). Det gjordes prognoser på att söktrycket till de teoretiska linjerna skulle öka till uppemot 80% år 1980 (Marklund, 1982). Israel (1968) skriver att prognoserna baserades på insikter om att alla samhällsklasser bidrog till det förhöjda intresset för utbildning, men att det framförallt var elever med arbetarklassbakgrund som alltmer började efterfråga gymnasieutbildning. Betydelsen av utbildning var vid tidsperioden av stor vikt för den enskilde. Olika gruppers möjligheter att skaffa sig utbildningsmeriter var avgörande för deras framtida samhällsliga positionering. Det expanderande utbildningssystemet kom också att förändra stora delar av befolkningens sociala dispositioner (Israel, 1968). Olika sociala gruppers bildningsnivå ökar och därigenom förändras även deras sociala attityder, vilket inverkar på levnadsstandarden och den ekonomiska och sociala samhällsutvecklingen (Israel, 1968). ”Den sociala skiktningen innebar klassmotsättningar och ett nytt mellanskikt etablerades, vars ställning grundades på utbildning” (Lundgren, 1979, s. 101). Detta inverkade också på policyproducenternas faktiska handlingsutrymme och de möjligheter de hade för att skriva en läroplan. Ett utbildningssystem med vitt skilda skolformer fick helt enkelt inte legitimitet, då det tydligt var tillägnat olika samhällsgrupper.

I samband med en planerad utvidgning och breddning av gymnasieskolan var det därför inte så underligt att policyproducenterna utgick från att alla elever ville delta i de mest attraktiva utbildningsalternativen. Gymnasieberedningens sammanhållande ambitioner sträckte sig bortom förenandet av de tre gymnasieformerna. Gymnasiets förhållande till andra skolformer på det gymnasiala stadiet diskuterades:

Detta är viktigt också från andra synpunkter. Isoleras gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan från varandra och får fackskolan och yrkesskolan karaktären av ’återvändsgränder’ är risken stor att gymnasiet kommer att bli väsentligt mycket mera lockande, eftersom det håller vägarna öppna till högre studier och därmed ofta antas ge större utsikter att nå socialt och ekonomiskt eftersträfvansvärda yrken (SOU 1963:42, s. 226).

Inom gymnasieutredningen hade de verksamma tagit del av Härnqvist och Grahms (SOU 1963:15) studie kring elevers studie- och yrkesval (Marklund, 1982). Härnqvist och Graham utgår från att elevernas val av utbildning baseras på vilket yrke som de finner lämpligast. Det finns med denna utgångspunkt en given ingång till, såväl som utfall av studierna. Elever väljer gymnasieprogram med ett bestämt syfte (yrke) och genomför därefter sina studier med detta för ögonen. Det som oroade personerna i gymnasieberedningen var att när alla fick möjlighet att välja det mest fruktbara utbildningsalternativen i förhållande till arbetsmarknadens mer prestigefyllda yrken skulle gymnasieskolans teoretiska alternativ bli de mest eftertraktade (SOU 1963:42). Beredningen utgick, i min tolkning av skrivningarna, från att människan har en nyttorationell handlingsbenägenhet. I

grunden handlar nog detta om industrisamhällets premisser om arbetsdelning och att utbildningssystemet bör kunna skapa de differentierade effekter som är nödvändiga. Ett samhälle kan inte bestå ifall alla elever får möjlighet att välja fritt. Utbildningarna måste därför dimensioneras i förhållande till samhällsliga behov, vilket i praktiken också innebär att elever inte kan välja liknande studievägar. Genom att öka utbildningskapaciteten och göra handelsgymnasiets och det tekniska gymnasiet utbildningsalternativ mer attraktiva kom antalet elever också att minska till det allmänna gymnasiet (Murray, 1988). Det sker en utjämning i elevströmmarna mellan de olika utbildningsalternativen.

Fackskolan som avlänkning till gymnasiet

Införandet av den nioåriga grundskolan med nationell lagstiftning och läroplan (Lgr 62) byggde även på att en ny typ av gymnasieutbildning konstruerades som ett alternativ till gymnasiet. Parallellt med gymnasieberedningen tillsattes därför en annan utredning, fackskoleutredningen (SOU 1963:50). Redan 1957 hade det tillsatts en skolberedningsgrupp vars uppgift var att ge förslag på hur flickskolan och den praktiska realskolan skulle hanteras. Marklund (1968) menar att det finns klara beröringspunkter mellan dessa båda skolformer och fackskolans tillblivelse. Fackskoleutredningens uppgift var att utforma en ny typ av skolform som vid sidan av gymnasiet och yrkesutbildningen skulle ge elever som slutat grundskolan möjligheter till fortsatt utbildning. Marklund menar att fackskolans tillblivelse bygger på två utvecklingstendenser, ”att den obligatoriska skolgången blivit längre och att rekryteringen till den följande icke-obligatoriska skolan blivit bredare” (Marklund, 1968, s. 61). I samband med remissbehandlingen av fackskoleberedningens förslag (detta skedde samtidigt med gymnasieberedningens förslag) beslutades att fackskolan skulle bestå av tre tvååriga linjer, social, ekonomisk och teknisk:

Någon snäv yrkesinriktning föreslogs fackskolorna inte få. De skulle snarare ge en bred grundutbildning med stora inslag av allmän utbildning. De skulle, sades det, främja utvecklingen av elevernas personlighet, ge arbets- och studieträning, utveckla elevernas färdigheter i språk och matematik, ge vidgad och fördjupad samhällsorientering samt teknisk och naturvetenskaplig orientering. De skulle därtill förbereda eleverna för en kommande yrkesverksamhet på vad man kallade ”mellannivån” (Marklund, 1982, s. 138).

En viktig ambition var att utforma utbildningsalternativen inom fackskolan så att de var autonomt frikopplade från gymnasiet. En rimlig tolkning är att eleverna då fick ett bredare teoretiskt urval att välja bland, samtidigt som utbildningen riktades mot vissa samhällsliga sektorer. För fackskolans del handlade det, som citatet nedan visar, i hög grad om att hitta sina former i förhållande till två relativt ”färdiga” utbildningsalternativ. Fackskolan behövde helt enkelt definiera sin målgrupp i förhållande till det sammanslagna gymnasiet:

De ungdomar som i framtiden kommer att söka sig till gymnasial utbildning av huvudsakligen teoretisk karaktär bildar inte någon enhetlig grupp.

Olika intressen kommer att vara representerade beträffande ämnen, ämnesområden och yrkesinriktning. Studieförutsättningarna växlar också i många avseenden. Det gäller inte bara intellektuell prestationsförmåga utan även ambition, målinriktning, arbetskapacitet etc. (SOU 1963:50, s. 165).

...och i förhållande till yrkesskolan nedan exemplifierat av dess ekonomiska variant...

När det gäller utbildningen är utredningen således av den mening att den ekonomiska fackskolan bättre motsvarar elevers, föräldrars och avnämares behov. Utbildningen blir mer allsidigt användbar och har en bredare målsättning i överensstämmelse dels med pågående utveckling på arbetsmarknaden dels med elevernas yrkesmognad. Härigenom får bl.a. eleverna större rörelsefrihet när det gäller att välja yrke (SOU 1963:50, s. 169).

Kombinationen av allmänna och specifikt branschriktade ämnen som studerades i samma skolform visar på fackskolans ambition att hitta en relevant medelväg som skulle tilltala elever. En tanke med fackskolan var också att den skulle avlasta söktycket till gymnasieskolan (Marklund, 1968).

Murray (1988) menar att införandet av fackskolan kan ses som ett sätt att avlänka gymnasiet och dess teoretiska utbildningsalternativ. Den avlänkingspolitik som Murray (1988) beskriver, utgår från en tanke om att elever ska förmås söka sig över från en allmän och teoretisk utbildning till en praktisk eller yrkesinriktad gymnasieutbildning. Avlänkningen kan ses som ett svar på att allt fler elever sökte till teoretiska utbildningsalternativ på det allmänna gymnasiet under början av 1960-talet. Genom att "teoretisera" en yrkesanknuten fackskola syftade utbildningspolitiken i detta perspektiv till att styra elevernas val mot någon av de sociala, ekonomiska eller tekniska studieinriktningarna. Därmed kan avlänkningen också ses som ett sätt att öka den statliga kontrollen över elevers val och gymnasieskolans resurser. På ett övergripande plan kan därför utbildningspoliticyn anses ha ambitioner att styra och dimensionera vilka val som det var önskvärt att eleverna skulle göra. Arnman, Järnek och Lindskog (2004) framhåller att avlänkingsinsatserna drevs av en politisk farhåga om att en alltför stor del teoretiskt allmänutbildad befolkning skulle leda till arbetslöshet. Samtidigt rådde det brist på arbetskraft inom vissa samhällssektorer. Ett vidare problem var alltså att utbildningssystemet inte i tillräcklig grad uppfyllde och gynnade industrisamhällets utveckling. Avlänkingspoliticyn syftade därigenom till att skapa och upprätthålla en balans mellan utbildningssystemet och arbetsmarknadens efterfrågan på arbetskraft. För utbildningspoliticyn handlade det i hög grad om att dimensionera de olika utbildningsalternativen så att de både tillgodosåg elevernas intressen och samhällets behov av differentierade kunskapskvalifikationer.

För att de båda utbildningsformerna skulle få likvärdiga möjligheter att dra till sig elever fanns det även ett behov av geografisk integration. Forskningsstudier inom området hade visat att det fanns tecken på att elever generellt var mer benägna att studera på gymnasienivå ifall de bodde i en större stad där det även fanns universitet. Den geografiska närheten till utbildningsinstitutioner hade allt-

så betydelse för elevers benägenhet att studera (Härnqvist & Graham, 1963). Ju närmare en elev hade till gymnasieutbildning desto större var dennes benägenhet att börja studera. Genom ett riksdagsbeslut 1964 genomfördes en regionindelning som blev densamma för både fackskolan och gymnasiet. De båda skolorna anordnades i samma lokaler, med samma skolledning och lärarstab etc. Detta kan ses som ett första steg mot en sammanhållen gymnasieskola (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004).

På ett mer övergripande plan är dessa skolreformer ett uttryck för intentionen om en mer jämlik skola. Medborgerlig jämlikhet sågs som ett ideal och med hjälp av statlig styrning skulle ett jämlikare samhälle förverkligas (Boman, 2002). Inom gymnasieutredningen fördes diskussioner om gymnasiets socialt utjämnande möjligheter också på en innehållslig nivå:

Detta innebär att det råder ett motsatsförhållande mellan stora möjligheter att välja och kombinera ämnen inom gymnasiet och frihet vid valet av fortsatt utbildning eller yrkesverksamhet efter gymnasiet. Då gymnasiet har till uppgift att ge en valfrihet av sistnämnda slag, måste valmöjligheterna i gymnasiet begränsas (SOU 1963:42, s. 244).

...

– inom såväl allmänna som fackbetonade sektorer – bör vara svagt differentierat i början med en successivt stegrad differentiering högre upp. De olika lärokurserna bör vara relativt fast organiserade och innehållet i samtliga lärokurser ha en ganska stor – för vissa grupper av kurser mycket stor – gemensam kärna (SOU 1963:42, s. 245-246).

I det sammanhållna gymnasiet skulle inte social bakgrund och ekonomiska förutsättningar vara styrande för elevernas utbildningsval. Istället var tanken att utbildningsvalen skulle styras av elevernas fallenhet, begåvning och intressen (SOU 1980:30). Reformerna kan alltså ses syfta till att undanröja de sociala och ekonomiska hinder som olika befolkningsgrupper i samhället bär med sig. Under samma tidsperiod fördes som sagt en gymnasieavlänkande utbildningspolitik. Att med olika utbildningspolitiska reformer styra elevers utbildningsval i vissa riktningar, framförallt bort från det allmänna gymnasiet, var av hög prioritet (Murray, 1988). Den utbildningspolitiska vägen ut ur denna intressekonflikt var att framhålla elevernas individuella val som differentieringsmekanism. Genom att bredda rekryteringen till gymnasiet (ex. treårigt handelsgymnasium), integrera de båda utbildningsformerna och förlägga elevernas val av grenar så sent som möjligt tillgodosågs de socialt rättvisa målen inom utbildningspolicyn. Skolan skulle så att säga förbereda för elevernas välgrundade val mot slutet av utbildningen. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv kan med Lundgrens (1979) ord det utbildningspolitiska handlandet förstås utifrån en rationalistisk läroplanskod. "...individ i centrum blev funktionell gentemot ett alltmer omfattande utbildningssystem med en enhetlig skola för alla i botten och med en allt mer ökad differentiering mot slutet" (Lundgren, 1979, s. 101). Dessa legitimeringsprinciper utgör ett fundament för framtida reformers ambitioner om att öka den individuella valfriheten genom att sätta eleven i centrum och samtidigt skapa en legitim grund för differentiering. Genom att framhålla elevers intresse snarare än ekonomi och social

position som styrande faktorer för utbildningsval kom även gymnasieutbildningens samhällsnytta att kunna angöras. Ett exempel på detta finner vi i ökningen av naturvetenskapliga och tekniska utbildningsalternativ och skolämnen (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004).

I efterhand visade det sig att fackskolan inte alls uppfyllde de högt ställda förväntningarna. Skolformen fick inte de avlänkande effekter på gymnasiet som reformerna syftade till. Eleverna kom inte att betrakta gymnasieskolan och fackskolan som två jämbördiga alternativ. Istället kom fackskolan i hög grad att bli ett andrahandsval. Marklund (1968) menar att elevernas val i första hand baserades på typ av skolform och mindre på deras innehållsliga intresse. Det önskvärda var att studera på gymnasiet, och eleverna kom att välja till de studieinriktningar som fanns där. Vi skulle därför kunna säga att avlänkningens funktion fungerade relativt väl inom gymnasiet, där elevströmmarna ökade till handels- och tekniska gymnasiet. Fackskolans avlänkande effekter till gymnasiet uteblev däremot i hög grad. Ändå kom antalet sökande allt efterhand att plana ut till det teoretiska gymnasiet. Kurvan för antalet sökande elever till teoretiska gymnasieinriktningar avtog under sjuttioalet för att slutligen hamna på cirka 50% av en årskull (Marklund, 1982). Den förändrade yrkesutbildningen utgör en viktig del av ett sådant strukturellt mönster.

Yrkesutbildningen i den ”andra industrialiseringsepoken”

Utbildningsexpansionen under 1960-talet utgick i hög grad från att det fanns ett nära samband mellan arbetsmarknad och utbildning (Lundgren, 1979). För den yrkesutbildningsberedning som tillkallades hösten 1963 var denna koppling påfallande. Inom de tidigare skolformerna lärlingsskolan, yrkesskolan och verkstadsskolan fanns en rad grundläggande bekymmer som skulle hanteras. In i det längsta hade dessa utbildningar försökt upprätthålla ett direkt samband mellan utbildning och yrke. Marklund (1982) skriver att fram till 1960-talet var yrkesutbildningen inte något stort samtalsämne i den utbildningspolitiska debatten. I takt med arbetsmarknadens strukturella omvandling blev det dock nödvändigt att förändra yrkesutbildningen. Det var inte längre möjligt att utbilda elever till färdiga yrkeskvinnor eller yrkesmän. Inom teknik, industri, vård, handel etc. ökade behovet av utbildade arbetare, vilket inte tillgodosågs av de dåvarande skolformerna (Marklund, 1968). Insikterna om arbetslivets föränderlighet medförde att yrkesutbildningen innehållsligt kom att riktas mot olika branscher eller yrkessektorer (SOU 1966:3). Dessutom fanns behov av att relatera beredningsarbetet till gymnasieutredningens och fackskoleutredningens arbeten. I direktiven låg att, ”...en mera homogen syn på utbildningsfältet i dess helhet och en ökad integration mellan skilda utbildningsinriktningar måste vara riktpunkter i utredningsarbetet” (SOU 1967:48, s. 17). Inom yrkesutbildningsberedningen förespråkades att den tidigare så strikta yrkesutbildningen skulle kombineras med teoretiska studier i ett eller flera ämnen. Genom att bredda yrkesutbildningen innehållsligt var syftet att underlätta omskolning, kompetensutveckling och vidare studier (SOU 1966:3). Den hantverksbaserade undervisningen ersattes med en organisation och ett innehåll som mer motsvarade industrisamhällets krav (Marklund, 1985). En viktig utgångspunkt för dessa diskussioner var behovet av utbildade

och kunniga arbetare som kunde stärka nationens konkurrenskraft i den ”andra industrialiseringsepoken” (Marklund, 1982).

I likhet med fackskoleberedningen fanns även gymnasieavlänkade målsättningar. Precis som i tidigare löstes differentieringsfrågan mot bakgrund av framförallt individens intresse samt utbildningens samhälleliga nytta och funktion. Det vill säga bruket av den rationella läroplanskod som präglade de båda föregående utredningarna. I syfte att styra elevers val från teoretiska till praktiska utbildningsalternativ krävdes att yrkesutbildningen skulle få en ökad teoretisk bredd:

Först när de praktiska utbildningsvägarna ger lika goda och med de teoretiska studierna likvärdiga möjligheter till fortsatt utbildning har förutsättningar skapats för ett i egentlig mening fritt val. Fritt i den betydelsen att man verkligen vågar välja efter anlag och intresseinriktning i förvissning om att ha vägar öppna mot framtiden (SOU 1966:3, s.120).

De ”fria valens” innebörder visade sig leda fram till en social snedfördelning inom utbildningssystemet. Nio av tio elever som började på en yrkesutbildning hade föräldrar med låg utbildningsnivå. Med låg utbildningsnivån avsågs här folkskola, yrkesskola och folkhögskola. Inom den befintliga yrkesutbildningen hade det också visat sig att endast en tredjedel av eleverna ville börja yrkesarbete direkt efter avslutad yrkesutbildning. Det stora flertalet var intresserade av att på längre eller kortare sikt fortsätta studera och fortbilda sig. Inom yrkesutbildningsberedningen drog man slutsatsen att det fanns ett behov på individnivå som talade för att utbildningarna på yrkesskolan skulle få en ökad ämnesbredd (SOU 1966:3). Detta kan ses bygga på två utgångspunkter. Dels bygger de på idén om en flexibel gymnasieorganisation som inte leder till återvändsgränder och dels på idén om det uppskjutna valet (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004). Den sena differentieringen var något som även förespråkades i beredningsarbetena för gymnasiet och fackskolan. Det är inte möjligt att fullt ut specialisera utbildningsinsatserna mot ett visst yrke, därför blir det också nödvändigt för eleverna på yrkeslinjerna att få en allmän och medborgarbaserad utbildning.

När yrkesutbildningsberedningen definierar vad en yrkesutbildning ska syfta till visar det sig var tyngdpunkten ligger. En yrkesutbildning syftar kort och gott till att ge den studerande kunskaper som gör det möjligt att få arbete:

Yrkesutbildning, var den än finns inom gymnasieskolan, skall sålunda vara klart målinriktad mot vissa specifika uppgifter eller bestämda yrkesfunktioner till skillnad från annan utbildning inom samma skolform, som mera syftar till att lägga grunden för vidare studier ... (SOU 1967:48, s. 46).

Inom beredningen tycks det finnas en förvissning att den ”nya yrkesutbildningen” måste effektiviseras och anpassas till den andra industrialiseringsepoken. Kontinuerliga bedömningar kring vilka typer av kvalifikationskrav som efterfrågades inom exempelvis industrisektorn behövde därmed prövas kontinuerligt.

En sammanhållen gymnasieskola och social differentiering

1968 beslutade regeringen att de tre fria gymnasieformerna, fackskola, gymnasium och yrkesskola skulle sättas samman till en gemensam skolform – gymnasieskolan. Intentionen om en ”gymnasieskola för alla” kan mot tidigare resonemang ses som en betydelsefull styrningsprincip för införandet av läroplanen Lgy 70. Gymnasieskolan får därigenom det dubbla uppdraget att utbilda för både vidare studier och för ett yrkesliv. Gymnasieskolans medborgarbildande funktioner stärks här på ett flertal sätt. I Lgy 70 framhålls att eleverna bör undersöka alternativa utbildningsalternativ, dvs. genomföra utbildningsval som inte avgörs av deras geografiska hemvist, sociala bakgrund och familjära tradition. Läroplanen kan alltså ses som ett utbildningspolitiskt avtryck, med ambitioner att minska den sociala snedrekryteringen till högre utbildning och arbetsmarknad (Härnqvist & Bengtsson, 1972). Innan vi kommer in på utfallet av dessa policyambitioner ska några viktiga förändringar i den sammanhållna gymnasieskolan belysas.

För det första förskjuts elevernas slutgiltiga val av inriktning från grundskolans nionde år till gymnasieskolans andra studieår. Nilsson-Lindström (1998) menar att grundtanken bakom en sen differentieringsprincip och valmöjligheter var att ersätta en urvalsskola med en tillvalsskola där, ”...elevernas sociala bakgrund, kön och geografiska hemvist inte längre skulle vara avgörande för deras utbildning. Elevernas frihet från tvingande utbildningsvägar betraktades som ett viktigt led i övergången från det traditionella till det moderna samhället” (s. 28). Prov, test och betyg får också en annan betydelse då differentieringen sker utifrån elevernas ”fria val”. Skolans bedömning av eleven i form av betyg blir en kugge i den samlade grund som eleven har att välja gymnasieutbildning utifrån (Marklund, 1985). För det andra får även de yrkesförberedande linjerna inslag av allmängiltiga kunskapskvalifikationer via införandet av exempelvis svenska, matematik och arbetslivsorientering (Richardson, 2004). Linjernas innehållsliga dimensionering skulle inte vara alltför specialiserad eftersom en föränderlig arbetsmarknad snabbt kunde göra en sådan utbildning mindre åtråvärd. För det tredje införs gemensamma läroplaner som ska omfatta samtliga elever som läser en viss linje. Som kontrollinstrument införs centrala prov och gymnasieinspektionen. Sammanfattningsvis kan vi säga att gymnasieutbildningens betydelse för den samhälleliga demokratiseringsprocessen byggs utifrån tankar om grundläggande utbildning för alla kombinerat med elevers valfrihet¹⁷. Att gymnasieskolan också stod för en differentiering mot olika branscher och organisationer blev aldrig till någon het politisk fråga. Marklund (1985) menar att den avgörande orsaken härtill var att gymnasieskolan redan från början var uppdelad i en teoretisk och praktisk sida. Inom utbildningspolicyn tycks ändå ambitionen ha varit att jämställa dessa båda huvudspår i linjegymnasiet. Även de praktiskt orienterade ämnena fick en teoretisk angöring. Under det inledande året upptog de allmänna ämnena upp till 30% av den totala studietiden (SOU 1981:98). Ett viktigt syfte

¹⁷ Som vi kommer att få se av analyserna i kapitel 5, är 1990-talets gymnasie reformer även de baserade på dessa utgångspunkter. Skillnaden är att införandet av skolgång och friskolor gör att det skapas en konkurrenssituation mellan skolor som vi inte kan se under denna tidsepok.

med den sammanhållna gymnasieskolan kommer till uttryck i läroplanen. ”Skolan ska därvid ge eleverna möjlighet att välja mellan likvärdiga utbildningsalternativ, som rymmer en gemensam kärna men samtidigt är klart intresse- och yrkesinriktade” (Lgy 70, s. 11). I Lgy 70 betonas likvärdigheten, det allmänna anslaget, och en sen differentiering:

...den fördröjda differentieringen öppnar i gymnasieskolan särskilt vid utbildningens början möjligheter till horisontell samläsning inte bara inom utan också mellan linjerna vilket ger eleverna en till vissa delar gemensam referensram...en i stort sett likvärdig beredskap inför de krav på vidareutbildning eller omskolning som kan komma att ställas på dem senare i livet (Lgy 70, s. 27).

Intentionen med linjegymnasiet var alltså att eleverna skulle läsa gemensamma ämnen som ansågs nödvändiga i ett föränderligt samhälle. Linjegymnasiets sammanhållande utgångspunkter riktade sig också till att i mer social mening skapa kopplingar mellan olika linjer:

Varje steg i differentierande riktning bör balanseras med steg i integrerande riktning. Föreningar, klubbar, musik, idrott, sociala aktiviteter av skilda slag – som går tvärs över linjerna – är kanske viktigare än att ämnen, lärare och skollledning är gemensamma (Marklund, 1982, s. 210).

Det finns i resonemangen en koppling mellan den sammanhållna gymnasieskolan och dess betoning på gemensamma ämnen, och dagens treåriga gymnasieskola med kärnämneskurser som alla elever ska studera oavsett program (Wallin, 1997). Samtidigt finner vi kanske också ett frö till 1990-talets förskjutning mot elevers möjligheter att välja egna utbildningsvägar inom gymnasieskolan. En av grundtankarna bakom denna dimension av gymnasieskolans valfrihet är att elevernas val av kurser också kommer att vara programöverskridande. Elever från olika program väljer samma kurser och kommer därigenom att mötas. Marklunds (1982) skrivningar kring gymnasieskolans sociala aktiviteter kan läsas in i pågående gymnasiereformers betoning av ”individuella val”.

Frågan om att på olika sätt föra en utbildningspolitik som sökte överbrygga gymnasiestadiet sociala differentiering var alltså helt central. Gymnasieskolans vida linjeingångar där likartade innehåll öppnade upp för en successiv specialisering mot vidare studier och/eller arbetsliv kan ses som ett sätt att skapa en horisontell likvärdighet. Den vertikala likvärdigheten har här speglats genom intentionerna att sammanföra elever från olika linjer till gemensamma kurser eller andra aktiviteter inom gymnasieskolans ram. Samtidigt ska det framhållas att de välformulerade intentionerna med gymnasieskolan stördes av dess historiska bakgrund. ”Till sin inre struktur omfattar sålunda den nuvarande gymnasieskolan tre klart åtskilda grupper av linjer med rötter i förslag från olika kommittéer under 1960-talets förra del” (SOU 1981:96, s. 20). Gymnasieskolan ansågs enbart till namnet vara en sammanhållen skolform. Framförallt råder det två tydliga gränser, menar gymnasieutredningen. Den första mellan yrkesinriktade och studieförberedande studier och den andra mellan tvååriga och tre- fyraåriga teoretiska utbildningar (SOU 1981:96).

Social differentiering och likvärdighet

Den organisatoriska och geografiska integreringen av de tre skolformerna samlade under en gemensam läroplan innebar totalt sett väldigt lite för gymnasiet och fackskolans vidkommande. Yrkesskolan kom däremot att bli mer yrkesförberedande till sin karaktär, med fler allmänna ämnen som matematik, svenska, arbetslivsorientering etc. Yrkeslinjerna blev 2-åriga och konstruerades så att de efter ett gemensamt inledande år grenades upp mot vissa yrkessektorer. Sammantaget kunde eleverna vid linjegymnasiets början välja bland 22 linjer och vid dess slut mellan 26 linjer. De olika linjealternativen hade i sin tur olika grenar och varianter inom den nationella gymnasieorganisationen. De flesta av gymnasieskolans elever studerade på dessa linjer. Därutöver fanns ca 400, framförallt yrkesinriktade, specialkurser av olika längd (Marklund, 1985). Vid specialkurserna antogs framförallt äldre elever. Grovt skulle vi kunna säga att gymnasielinjerna valdes av elever som lämnat den sammanhållna grundskolan och specialkurserna var fortbildningsinsatser (SOU 1981:98). Linjegymnasiets utbildningsutbud dimensionerades av staten genom länskolnämnderna. Ytterst var dimensioneringen en fråga om vilka behov och resurser som fanns i kommunerna och vilken efterfrågan som fanns på arbetsmarknaden. Elevernas utbildningsval var i denna mening begränsade och grundskolebetyget fick en stor roll för vilka alternativ som kunde vara möjliga.

Gymnasielinjerna var som sagt uppbyggda efter en stegvis differentieringsprincip, där eleven startade på en punkt och följde sitt studieprogram in mot ett relativt givet slutmål. Denna något stelbenta linjeorganisation medförde att elever med goda betyg visserligen hade en hel del alternativ att välja bland, men när väl det inledande valet av linje väl var gjort fanns få valmöjligheter och möjligheterna att byta inriktning var begränsade (SOU 1981:96). I samband med reformeringen av gymnasieskolan och införandet av en nationell läroplan Lgy 70 kom avlänkningen åter att aktualiseras. Avlänkningen till de tvååriga och praktiska linjerna lyckas väldigt väl med detta. Antalet elever som väljer teoretiska gymnasieutbildningar sjunker i samband med införandet av Lgy 70 samtidigt som elever i allt högre grad väljer yrkeslinjer. Ett smolk i bägaren var även att längre tekniska och naturvetenskapliga utbildningsalternativ förlorade i attraktionskraft. På både fyraårig teknisk linje och naturvetenskaplig linje rådde brist på sökande (Murray, 1988). Det begränsade antalet utbildningsplatser medförde att konkurrensen på vissa linjer blev stor. Marklund (1982) skriver att det fanns ett större söktryck till exempelvis elteleteknisk- vård- och jordbrukslinjen än till de teoretiska linjealternativen.

Olika linjer i den sammanhållna gymnasieskolan attraherar även fortsättningsvis olika elevgrupper. Detta framgår av Härnqvist & Svenssons (SOU 1980:30) longitudinella studier av gymnasieskolans sociala selektion mellan fyra olika årskullar:

Mellan årskullarna 1948 och 1953 steg andelen i alla socialgrupper av dem som gick till 3- och 4-årigt gymnasium. Bruttoförändringen var något större i arbetar- och jordbrukaregrupperna än i övriga grupper, vilket medförde att de sociala skillnaderna minskade med några procentenheter. Skillnaden mellan elever från akademiker- respektive arbetarhem förblev

dock stor och klyftan vidgade sig åter mellan årskull 1953 och 1958/59. Orsaken härtill var att de tre lägsta socialgrupperna uppvisade exakt samma övergångsfrekvenser i de tre årskullarna, medan de båda högsta grupperna ökade sina andelar något (SOU 1980:30, s. 57).

Elever till föräldrar som befinner sig i de övre samhällsskikten är mer benägna, oavsett grundskolebetyg, att välja till tre- och fyraåriga linjer. Elever ur arbetarklassen väljer i hög grad 2-åriga studiealternativ. Ahrne, Ekerwald och Leifsrud (1985) menar att en förklaring här ligger i att föräldrar överför sina egna utbildningsresurser till barnen. Sammanfattningsvis kan det sägas att utjämningen (val av 3-4 årig teoretisk utbildning) mellan olika samhällsgrupper avtog i samband med den sammanhållna gymnasieskolan (Murray, 1988). Härnqvist och Svensson (SOU 1980:30) konstaterar också att linjegymnasiets utjämnande effekter i stort uteblivit. Den sammanhållna gymnasieskolans positiva effekter har dock varit att alltfler ungdomar har funnit ett studiealternativ. Murray (1988) diskuterar hur statlig avlänkingspolicy i förhållande till dessa traditionella utbildningsval kan tolkas. Han menar att ambitionerna med att avlänka teoretiska utbildningar med yrkesförberedande alternativ antagligen ökade benägenheten hos elever som har låga utbildningspremier (arbetarbarnen) att välja tvååriga linjer. Detta står i kontrast mot diskussionen kring jämlikhet och överbryggande av sociala strukturer. Avlänkningen står alltså i konflikt med ett perspektiv som går ut på att öka tillgängligheten till gynnsamma utbildningar för exempelvis arbetarklassen. Ifall vi istället betraktar den sociala utjämnings syften vara att höja utbildningsnivån för grupper av människor kommer avlänkningen i annan dager.

Grupputjämningsstrategin har ökat möjligheten för alla att studera på gymnasieskolan, vilket speciellt har gynnat ungdomar från arbetarklassen. Samtidigt menar Härnqvist och Svensson (SOU 1980:30) att det måste finnas ambitioner om att ytterligare öka andelen elever från denna socialgrupp. I hög grad har gruppen elever som inte studerar på gymnasieskolan föräldrar som har manuella arbeten (Engholm, Modin, Mählck, 1975). 1974 var det fortfarande ca 24-30% av jordbrukar- och arbetarungdomar som inte gick vidare till gymnasieskolan (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004). Gymnasiet visade dock upp vissa utjämnande effekter. Elever med höga betyg sökte sig till 3- och 4-åriga gymnasieutbildningar oavsett social bakgrund. Det sker en social utjämning på teknisk linje dit framförallt pojkar söker. Bland flickor fick den ekonomiska linjen en liknande betydelse (SOU 1980:30). I vissa avseenden kan alltså betyg, snarare än kön och klass, ses ha avgörande betydelse för valet av gymnasielinje.

Lgy 70 lyckades i avlänkingspolicyns kölvatten skapa en ökad efterfrågan på yrkesutbildning, till priset av social selektion. Den utbildningspolitiska retoriken och styrningen av gymnasieskolan samverkade även med en nergång på arbetsmarknaden, vilket i hög grad drabbade ungdomar. Ungdomsarbetslösheten var en faktor som sannolikt inte hade beaktats vid betänkandena bakom reformen (Marklund, 1982). Under början av 1970-talet kom arbetslösheten för ungdomar mellan 16 och 19 år att öka väsentligt, vilket även innebar att gymnasieutbildning kom att bli till ett sysselsättningsalternativ. Detta kan ses som en förklaring till den kraftiga ökningen av studerande på tvååriga gymnasielinjer.

De analytiska kategorierna kön och social bakgrund kommer i linjegymnasiet att bli en tydlig markör på hur samhällets arbetsdelning tar form inom utbildningsinstitutionerna. Nilsson-Lidström (1998) skriver att närmare 70 % av de ungdomar som lever i kommuner med hög utbildningsnivå, exempelvis Danderyd och Lidingö, väljer treårigt teoretisk gymnasieutbildning. I kommuner som har låg utbildningsnivå, exempelvis Vansbro och Lilla Edet, väljer endast 20 % av grundskoleeleverna ett sådant teoretiskt alternativ. Nilsson-Lidström menar vidare att parallellskolsystemet med pojk-, flick- och samskola lever kvar i den sammanhållna gymnasieskolan. Flickor väljer i hög grad yrkeslinjer som är riktade mot vård och omsorg, social service och konsumtion samt teoretiska linjer som humanistisk och samhällsvetenskaplig linje. Pojkarna väljer däremot tekniska, skogliga och industriella linjealternativ. Gymnasieskolans naturvetenskapliga och ekonomiska linjer bryter dessa könsmonster med en relativt lika andel pojkar och flickor. Detta visar sig också i Engholm, Modin, Mählcks (1975) studie. Därutöver visar det sig också att unga kvinnors yrkesaspirationer är lägre än unga mäns. Det är närmare dubbelt så många män som siktar mot yrken där det krävs en högskoleutbildning som är längre än fyra år. En viktig del i reformambitionerna om att skapa en socialt utjämnande gymnasieutbildning var att professionalisera elevernas utbildningsval. Syokonsulenter skulle bland annat aktivt delta i elevernas valprocesser och informera om deras reella valmöjligheter (Lovén, 2000).

Under perioden förekommer som vi sett en rad studier som fokuserade utbildningssystemets utjämnande och differentierande aspekter. De utbildningspolitiska reformerna till trots kommer det inte att ske någon utjämnning i utbildningsval mellan olika sociala kategorier människor. Kön, social bakgrund och betyg är kriterier som i hög grad påverkar en individs utbildningskarriär. Genom en mängd studier upprepades dessa "sanningar", vilket fick Härnqvist (1978) att fälla följande kommentar. "The present situation in research gives the impression that there is too much repetition of findings which have been established over and over again" (s. 53).

1976 års gymnasieutredning och dess reformförslag

Direktiven för gymnasieutredningen var tydliga. Den sociala snedrekryteringen i gymnasieskolan skulle hanteras via utbildningspolitiska insatser. "Kommittén bör i sitt grundläggande arbete ingående pröva vilka åtgärder som behövs för att få en jämnare social och könsmässig rekrytering till olika utbildningsvägar inom gymnasieskolan" (SOU 1981:96, s. 62). De samband mellan arbetsdelning – social klasstillhörighet – utbildningsval som påpekats i en rad förberedande studier ansågs orimliga i ett demokratiskt samhälle och måste därför få sin lösning. Två övergripande målsättningar ansågs helt nödvändiga för att lösa upp familjeförhållandenas betydelse för utbildningsvalet:

Det innebär för det första att en gymnasieskola skall ha förmåga att dra till sig alla elever. Det innebär för det andra att en ny gymnasieskola skall vara uppbyggd så att det är elevernas fallenhet och intressen som får fälla utslaget i valet av olika slag av utbildning (SOU 1981:96, s. 62).

Noterbart är att det fortfarande är individens intressen som avgör hur gymnasieskolans sociala differentiering ska ta form. Här sker ingen förändring. Istället lägger utredarna fram förslag som är tänkta att påverka och överskrida elevernas traditionella utbildningsval. Ett av dessa är att anpassa övergången till gymnasieskolan så att den kan tillmötesgå allas behov. Förslaget gick ut på att skolåret skulle delas upp i tre terminer. Varje termin skulle behandla ett begränsat antal ämnen, och även innehålla perioder av praktik. Studie- och yrkesvägledningen sågs även den som ett viktigt inslag för att erbjuda en mjukare ingång till gymnasiet. I diskussionerna med studie- och yrkesvägledaren kring tidigare prestationer, profiler och intressen skulle eleverna få tillfälle att ”komma fram till” ett väl avvägt utbildningsval (Dahlöf, 2002).

I samband med tillsättandet av 1976 års gymnasieutredning befann sig arbetsmarknaden under förändring. Den tidigare industriproduktionen avtog i omfattning och ersattes successivt med en produktion av varor och tjänster. Detta förändrade kunskapskraven på arbetsmarknaden och därmed också förväntningarna på gymnasieskolans utbildningsinnehåll. Gymnasieutredningen förespråkar mindre av yrkesspecialisering och mer av gemensamma och linjeöverskridande element:

... skillnaden mellan olika kategorier i arbetslivet förstärks genom att eleverna får olika utbildning och erfarenheter och har alltför liten kontakt med varandra under utbildningstiden. Utbildning av arbetsuppgifter, lagarbete, medinflytande, möjligheter att delta i utbildning och utveckling på arbetsplatsen underlättas om de som utbildar sig för samma arbetsmarknadssektorer får vissa gemensamma erfarenheter och referensramar under utbildningstiden (SOU 1981:96, s. 26).

Elevers möjlighet till återkommande utbildning blir viktig. Därför föreslås en förstärkning av gymnasielinjernas innehållsliga bredd (Wallin, 1997). Detta gäller inte bara för de praktiska linjerna, utan även de teoretiska linjernas inriktning ska breddas. Det övergripande syftet är att skapa ämnesplattformar för att underlätta samarbete ute i arbetslivet. Specialister av olika slag ska kunna sätta sitt kunnande i ett större sammanhang (SOU 1981:96). Linjealternativen i vård, teknik och naturvetenskap föreslås få obligatoriska kurser i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. ”På motsvarande sätt får de som specialiserar sig på studier av människan som individ och social varelse, på olika kulturyttringar eller på ekonomi och andra samhällsfrågor natur- och teknikoriering som ämne för integrationsstudier” (SOU 1981:96, s. 179).

Även andra utjämningssträvande förslag läggs fram. Reformförslagen var tänkta att överbrygga gymnasieskolans starka polarisering mellan teoretiska och praktiska linjer. För det första fanns tankar om att alla elever ska ha yrkespraktik. För det andra skulle det statiska linjegymnasiets organisation lösas upp i syfte att förhindra att eleverna hamnar i återvändsgränder. Elevernas skulle få möjligheter att byta inriktning och göra omval utan att för den skull behöva börja om från början. Möjligheten att välja kurser utanför det ordinarie linjeutbudet skulle även det öka. För det tredje förespråkades en gemensam start på gymnasieskolan. Tidigare val i grundskolan som allmän och särskild matematik samt B-språk skulle sakna betydelse för valet av gymnasielinje. För det fjärde skulle det finnas möj-

ligheter till kompletteringsutbildning för de elever som studerat en 2-årig linje (SOU 1981:96). De avslutande tre punkterna visar på att reformintentionerna var att öppna olika vägar till högstskolestudier.

I grunden handlade dessa reformförslag om en helt ny typ av läroplan. Den tidigare läroplanen var byggd på principen om en sen differentiering och inledande samläsning av allmänna ämnen inledningsvis i studierna. Gymnasieutredningens samlade förslag vänder upp och ner på denna grundläggande organisation av utbildning:

Men när man skiljer på ämnenas roll som färdighetsinriktade karaktärsämnen och mer allmänbildande stöd- och integrationsämnen och så som i 1981 års förslag placerar de sistnämnda sent i en studiegång, leder detta till en annan läroplansmodell ”i vilken faser av specialisering avlöses av faser av integration” (Dahlöf, 2002, s. 229).

Grunderna för dessa antaganden var skriver Dahlöf (2002) tagna i Kjell Härnqvists utvecklingspsykologiska arbeten om utbildningsval och de undervisningsanalytiska bidrag som Ulf P Lundgren lämnat. Gymnasieutbildningen skulle organiseras genom att karaktärsämnena tidigt i utbildningen skulle forma en yrkesinriktad identitet hos eleven. Mot en sådan bakgrund antogs det att eleven skulle vara motiverad att diskutera sina förvärvade kunskaper i ett vidare samhälleligt sammanhang.

Arnman, Järnek och Lindskog (2004) skriver att förslagets praktiska genomslag blev lågt och frågar sig ifall det var alltför radikalt för att kunna genomföras. De idéer till annorlunda utformade ramfaktorer som lämnats kring hur gymnasiet skulle kunna göras till en skola för alla, slutade helt enkelt i två olika försöksverksamheter. En kommitté för de praktiska linjerna och en för deras teoretiska motsvarighet tillsattes. Genom dessa båda försöksverksamheter splittrades gymnasieskolan upp och ambitionen om den sociala utjämningen fick en lägre prioritet. Samtidigt kan 1976 års beredningsarbete ses lägga grunden för delar av dagens gymnasieskola, där det medborgarbildande anslaget kommit att få en organisatorisk framtoning via sina kärnämnen (Wallin, 1997). Ur ett diskursivt sammanhang kan detta förstås som en diskussions vidareförande, där historien så att säga hinner ikapp och legitimerar det som tidigare var alltför radikala reformförslag (Linde, 2004).

Kontinuiteter och förändringar i förhållande till programgymnasiet

Detta kapitel avslutas med ett övergripande resonemang kring införandet av ett program- och kursgymnasium under 1990-talets början. Resonemangen kommer att vara relaterade till de två förklaringsgrunder som lyftes fram inledningsvis. Utbildningsreformer kan för det första förstås genom att samhällsförändringar skapar ett yttre tryck på gymnasieutbildningen. Utbildningsreformer kan för det andra förklaras i förhållande till utbildningspolitikens historiska förlopp.

En förändrad arbetsmarknad

Att utbildning har fått en utökad betydelse för unga människors livschanser råder det nog inget tvivel om. Lägst gymnasieutbildning tycks vara ett grundkrav för att som ung människa kunna delta och verka i det alltmer differentierade och pluralistiska samhället. De allra flesta ungdomar börjar därför idag på ett gymnasieprogram direkt efter avslutad grundskola. Det som också tycks förena dagens ungdom är att de framställer utbildningskvalifikationer som högst betydelsefulla. De är väl medvetna om att deras framtida valmöjligheter begränsas ifall de inte genomför en gymnasieutbildning (Ljung i SOU 2000:47). Under tidigare decennier var det möjligt för stora grupper av ungdomar att gå från utbildning till fasta heltidsarbeten inom industrin. Innebörden av detta var att det fanns många ungdomar som hade likartade erfarenheter av övergången. Inom utbildningssystemet var det också tydligt markerat vad ett visst utbildningsval skulle leda fram till för typer av arbeten. Idag har denna övergång kommit att bli mindre förutsägbar för allt fler (Furlong & Cartmel, 1997).

I Sverige var det år 1987 möjligt för $\frac{3}{4}$ av de ungdomar som slutade gymnasieskolan att börja arbeta. Under början av 1990-talet skedde en väsentlig förändring av de arbetsrelaterade förutsättningarna för unga människor, vilket bland annat inneburit en kraftig ökning av ungdomsarbetslösheten, en stor minskning av antalet ungdomar med fast anställning och en reell minskning av antalet ungdomar som heltidsarbetar (Bunar & Trondman 2001). Blomskog och Schröder (1999) menar att den tekniska utvecklingen i stort tillsammans med de globala handelsmönster som förflyttar manuella sysselsättningar till nyligen industrialiserade länder medfört att det främst är ungdomar med låg utbildningsnivå som har svårt att hitta en plats på arbetsmarknaden. En tänkvärd innebörd är att den förändrade arbetsmarknaden inverkar på utbildningssystemets utveckling under framförallt 1990-talet, där manuella sysselsättningar successivt försvinner och ersätts med arbeten som kräver vissa mått av utbildningskvalifikationer (Bunar & Trondman 2001). Den strukturellt förändrade arbetsmarknaden och ett utökat samhälleligt krav på högre utbildning har därigenom föranlett att "icke-valet", det vill säga att inte välja att börja i gymnasieskolan, inte längre existerar i någon reell mening. Det finns få "okvalificerade" arbeten att söka och de allra flesta uppehålls av människor med lägst gymnasieutbildning. Gymnasieskolan fyller återigen sin roll som buffertzon mot en sviktande ungdomsarbetsmarknad.

Omstruktureringen av gymnasieskolan i form av decentraliserings- och valfrihetsreformer skulle alltså kunna ses som en överflyttning av grundläggande principer från produktionssektorn, till att även bli legitimitetsgrund inom utbildningsväsendet (Whitty, 2002). Den samhällsekonomiska förskjutningen från ett "Fordist till Post-Fordist" samhälle har fått innebörder i utbildningssystemet. Den tidigare kollektiva produktionen och konsumtionen av varor och tjänster har kommit att ersättas av en som är mer differentierad och specialiserad. Innebörden är att allt fler beslut måste fattas av individer genom att den tidigare statliga regleringen av samhällets offentliga tjänster decentraliserats och marknadsanpassats.

Dessa "Post-Fordist skolor" är inte bara ålagda att fostra och utbilda flexibla, innovativa och mångsidiga arbetare. Gymnasieskolorna ska också handla utifrån

de mer grundläggande kriterierna för hur produktion och konsumtion av varor och tjänster legitimeras i samhället (Witty, Gewirtz & Edwards, 2000). I ett europeiskt perspektiv beskriver Nóvoa (2000) förhållandet, "This economic rationality is accompanied by a neoliberal orientation, which serves to frame discourses pertaining to privatization, free choice, and even participation" (s. 41). Skolorna ska inte längre producera massutbildning. Den samhällsekonomiska effektiviteten antas istället bygga på gymnasieskolornas skapande av egna nischer och profileringar, ur vilka eleverna kan välja det bästa alternativet för just dem själva. Den "nya" utbildningspolitiska riktningen kan alltså inte bara ses som en reflektion av ett förändrat samhälle (Whitty, 2002). Relationen mellan ett marknadsinspirerat utbildningssystem och den ekonomiska förskjutningen från Fordism till post-Fordist arbets- och produktionsorganisation pekar mot mer genomgripande förändringar. "The post-Fordist mode of accumulation places a lower value on mass individual and collective consumption and creates pressures for a more differentiated production and distribution of health, education, transport and housing" (Jessop, Bonett, Bromley & Ling, 1987, s.112).

Ett expanderande utbildningssystem

Lindensjö och Lundgren (2000) menar att nutida utbildningsreformer dels kan begripas som ett politiskt mål i sig självt och dels som en konsekvens av ett expanderande utbildningsbehov. Under början av 2000-talet börjar cirka 98% av alla ungdomar i en årskull på gymnasieskolan (SOU 2000:39) till skillnad från cirka 79% 1979 (SOU 1996:1). Detta tillsammans med den politiska ambitionen om att 50 % skall påbörja högskolestudier före 25 års ålder (SOU 2000:47) gör att den tidigare regelstyrningen blir svår att genomföra i praktiken (Lindensjö & Lundgren, 2000). Hela skolektorn omsätter ca 40 % av Sveriges befolkning (Lundgren, 2002). En huvudanledning till upprättandet av det nya styrsystemet är enligt Karlsen (2002) att den offentliga sektorn under förra decenniets början uppfattas vara för stor och otymplig. Kritikerna menade att detta menligt inverkan på möjligheterna till att effektivisera och rationalisera utbildningsinsatserna. Summan av dessa iakttagelser talar för att utbildningssystemet i sin helhet utvidgats rejält på en förhållandevis kort tid. Den omstrukturerade gymnasieskolan kan alltså ses som ett svar på de politiska möjligheterna att styra ett expanderande utbildningssystem på ett effektivt och legitimt sätt. Som en reaktion på den tidigare regelstyrningen, där utbildningen styrdes från centralt håll i ett "top – down"-perspektiv (Mortimore, 1997). Ball (1994) menar att top – down-perspektivet tillmätt statens roll i policyproduktionen en alltför stor betydelse. Elever och lärare kan även de antas påverka produktionen av utbildningspolicy och som sagt ett kraftigt expanderande utbildningssystem låter sig inte regel- och detaljstyras utan att detta får politiska komplikationer. Ifall uppsatta mål inte uppfylls i ett regelstyrt utbildningssystem kommer detta att bli till ett huvudbry för de politiker som fattat besluten (Habermas, 1999). De utbildningspolitiska intentionerna om att organisera ett utbildningssystem som verkar för social utjämning är i min tolkning ett relevant exempel på detta förhållande. I det förnyade styrsystemet transformeras policybesluten ner till en lokal nivå, där elever, föräldrar, lärare, rektorer och kommunalpolitiker ska påverka och utveckla olika ut-

bildningsalternativ. Den utbildningspolitiska tanken med detta är att elevers oberoende utbildningsval på ett bättre sätt än central statlig reglering kan höja utbildningskvalitén och hantera de differentieringsmekanismer som finns inbyggda i utbildningssystemet (Ball, 2003). Kommunaliseringen innebär att gymnasieskolorna får en relativt autonom position för att i samband med andra intressenter snabbt kunna styra utbildningsalternativen i önskvärd riktning.

Förändrad organisering av elevers valfrihet

De kanske viktigaste anledningarna till att reformintensiteten ökar i gymnasieskolan under 1990-talet står att finna i relationen mellan ett expanderande utbildningssystem och en förändrad arbetsmarknad. En annan differentieringsprincip blir nödvändig, samtidigt som inriktningen mot ett livslångt lärande och allmänna kunskapsområden får en tydligare prägel. 1990-talets gymnasiereformer kan sammanfattas av på följande sätt:

- (i) Styrningen över gymnasieskolans har ändrats från att ha varit ett statligt till att bli ett i huvudsak kommunalt ansvar.
- (ii) Gymnasieskolans läro- och kursplaner har blivit mål- och resultatstyrda.
- (iii) De relativa betygen avskaffas och elevernas prestationer bedöms inom ett absolut betygssystem, där fasta betygsriterier råder.
- (iv) Gymnasieskolan har blivit treårig och alla elever läser vissa kärnämneskurser.
- (v) Samtliga elever får allmän behörighet till högskola.
- (vi) Gymnasieskolan har fått en ny organisation med bredare ingångar, där programmen byggs upp av kurser.
- (vii) Ett skolpengssystem har införts och öppningar ges för etablering av friskolor (jfr Lundgren, 2002).

Reformerna under 1990-talet innebär ett specificerat uttryck för den sammanhållna gymnasieskolan. Den treåriga gymnasieskolan med sina kärnämnen uttrycker att utjämningstanken fortfarande existerar i svensk utbildningspolicy. Inga program får bli till återvandsgränder och samtliga elever i gymnasieskolan ska ha möjligheter till fortsatt högskoleutbildning. Tanken om det livslånga lärandet har fått ett än tydligare avtryck även i gymnasieskolans ämnesstruktur. De gemensamma ämnesområdena kan även förstås i relation till 1976 års gymnasieutrednings intentioner om integrationsämnen. Kärnämnen kan så ses som en brygga mellan olika grupper i samhällets arbetsdelning. På intentionsstadiet skapar gymnasieskolan därmed en gemensam arena för samtidens medborgare att agera i förhållande till. Gymnasieskolans socialt differentierande uppgifter kan även den ses som ett kontinuum där 1990-talets gymnasiereformer har förtydligat att ansvaret ligger på elevernas individuella valhandlingar. Följande punkter visar på tolkningen av detta förlopp:

- (i) Differentieringen sker fortfarande mot bakgrund av elevers intresse inom ett givet utbud. En viktig skillnad är att utbudet fastställs i en annan ordning än tidigare. Gymnasieskolan håller fler vägar öppna för dagens elever. Det finns ett politiskt mål om att det är elevernas programval som ska dimensionera antalet utbildningsplatser. I det tidigare skolsystemet påverkades elevernas gymnasieval dels av de val som de gjort i grundskolan och dels av en centraliserad dimensionering av antalet utbildningsplatser på varje linje. Fransson och Lind (2004) kallar den förändrade differentieringen ”utsortering genom urval” till ”självsortering genom tillval” (s. 42).
- (ii) En viktig skillnad mot tidigare system är att eleverna också får möjlighet att välja gymnasieskola, inte bara program. Införandet av ett skolpengsystem gör att friskolor etableras och lokala programalternativ upprättas. Gymnasieskolornas kamp om elevers skolpeng gör att det skapas en typ av utbildningsmarknad som påverkar gymnasievalet. De individuella valhandlingarna skrivs in i ett marknads-sammanhang, där ”objektiv information” via broschyrer och studievägledning sammanförs med marknadsföring av skolors utbildningsprogram.
- (iii) Dimensioneringen av utbildningsplatser på olika program förläggs till kommunal- och skolnivån. Gymnasieskolornas utbildningsutbud och elevernas individuella val får därför också direkta konsekvenser på utbildningsmarknaden. Vissa utbildningsalternativ expanderar och andra genomförs inte alls.
- (iv) I jämförelse med elevers val till linjegymnasiet (Härnqvist, 1993) förlorar grundskolebetyget generellt sett i betydelse på en programnivå (vissa yrkesförberedande program undantagna) eftersom de flesta elever kommer in på sina förstahandsval. Däremot får grundskolebetyget ökad betydelse vid valet av gymnasieskola. Framförallt gäller detta för storstadsregionerna (SOU 2000:39) samt vid val av gymnasieskolor med riksintag.
- (v) Idag börjar närmare 40 % av en åldersgrupp på en högskoleutbildning, vilket innebär att differentieringen sker senare och att avgångsbetyget från gymnasieutbildningen får ökad betydelse för allt fler.
- (vi) Eleverna får större möjligheter att göra val inom den kursuppbbyggda gymnasieskolan. Detta ska förhindra återvändsgränder, vara programöverskridande och stimulera elevernas inflytande och motivation.

Ovanstående punkter beskriver en förändrad organisering av elevernas individuella valfrihet. Ansvaret för gymnasieutbildningens sociala differentieringsaspek-

ter förskjuts från en statlig dimensionering och reglering inom olika utbildningsregioner, till lokala skolmarknaders utbud och efterfrågan.

En av de positiva effekter som framhålls är att ett skolsystem baserat på decentralisering, valfrihet och skolpeng i högre grad än ett centraliserat, regel och detaljstyrt system, kan tillmötesgå föräldrars och elevers personliga efterfrågan på vissa typer av utbildningar (Levin, 1997). Blomqvist och Rothstein (2000) menar att detta förhållande också bör kunna minska effekterna av ”demokratins svarta hål” (att de offentliga organ som beslutar om utbildningen inte kan avkrävas ansvar för misslyckanden kring exempelvis likvärdig utbildning) eftersom utbildningsproducenterna bör lyssna på vad som efterfrågas av brukarna. Vad som också ibland kommer bort i debatten kring valfriheten inom gymnasieutbildningen är att det faktiskt finns ett starkt krav från föräldrar och elever om att själva kunna välja skolform (Blomqvist & Rothstein, 2000). Detta sker naturligtvis inte helt utan statlig inblandning. Inom ramen för ett tydligt mål- och resultatansvar skapas en stor lokal frihet för skolorna att utforma gymnasieutbildning i relation till elevers val. Staten kontrollerar i efterhand genom utvärderingsinsatser. För att summera med Karlsens (2002) ord, ”Målstyring og markedsstyring passer dermed sammen som hånd i hanske” (s. 126-127). Gymnasieskolan ska garantera att eleverna uppnår vissa standardiserade kunskapskvalifikationer och att de olika utbildningsalternativen ska vara jämförbara. Detta kontrolleras via nationella prov, nationell läroplan, målbeskrivningar, betygskriterier etc. (Apple, 2004). Apple (1996) menar att kombinationen mellan en stark statlig mål- och resultatstyrning av utbildning och en diskursiv orientering mot marknadsideal innebär att den nationella utbildningspolicyn avskärmas från den offentliga utbildningsdebatten. Ett tydligt exempel på detta är Leif Pagrotsky's uttalanden om friskolornas benägenhet att dela ut höga betyg i syfte att framstå som framgångsrika och därmed locka till sig elever (Dagens Nyheter, 2005). Hans uttalanden bygger på Christina Wikströms (2005) avhandling kring gymnasieskolans betygssättning. Här ställer sig Pagrotsky på ”samma sida” som Wikström och kan därigenom också kritisera de egna reformernas konsekvenser från en annan ”vetenskaplig” position.

5. Ett reformpolitiskt spänningsfält

Sedan början 1990-talet har ett av de mer explicita uttrycken för svensk utbildningspolicy rört omstruktureringen mot ett alltmer decentraliserat utbildningssystem. I detta kapitel kommer vi att diskutera den här omstruktureringsprocessen i förhållande till två olika innehållsområden.

För det första kommer gymnasieelevernas individuella valfrihet att diskuteras. Den individuella valfriheten kan betraktas mot bakgrund av en ökad konkurrensutsättning av gymnasieutbildningen, vilken understöds av en nyliberalistisk marknadsdiskurs. I dess fotspår följer en primär önskan om en individualistiskt grundad valfrihet som i sin tur ska verka för en effektivare kunskapsproduktion. Gymnasieskolan har därmed blivit än inriktad mot arbetsmarknad och högre studier. En annan samtida tendens inom den utbildningspolitiska retoriken är att valfriheten också ska skapa förutsättningar för en mer kommunikativ gymnasieskola med ökat elevinflytande.

För det andra kommer gymnasieskolans innehåll i form av kärnämnen att diskuteras. Kärnämnen kan liksom elevernas individuella val tolkas i förhållande till de två utbildningspolitiska diskurserna. Wallin (1997) menar att införandet av kärnämnen i alla program utgör en tyngdpunkt i samtidens gymnasier reformer. Detta skapar förutsättningar för att alla elever ska kunna erbjudas en gemensam kunskapsbas som möjliggör ett fördjupat samhälleligt och demokratiskt deltagande. Den underliggande ambitionen inom en medborgarbildande diskurs är att fördjupa elevernas möjligheter genom att skapa en sammanhållen och till vissa delar likvärdig gymnasieutbildning. Införandet av en breddad och allmängiltig innehållsdel i gymnasieskolan kan i min tolkning även förstås utifrån en utbildningspolitisk marknadsdiskurs. För att kunna agera på en flyktig och osäker arbetsmarknad krävs en beredskap för att lära och lära på nytt. I utbildningspolicyn tillskrivs kärnämnen även dessa kvalitéer.

Det är också just i det diskursiva spelrummet mellan en marknadsanpassning och en medborgarbildande ambition som det upprätthålls en officiell policy om hur elevers integrations- och differentieringsprocesser ska hanteras inom gymnasieutbildningen. I just detta hänseende ger nutida utbildningspolitik uttryck för en rad intressanta dimensioner som behöver utvecklas och systematiseras. Ambitionerna med detta kapitel är att analysera de diskursiva spänningsförhållanden som bär upp och legitimerar nutida utbildningspolicy kring gymnasieutbildning. Detta kommer att genomföras via två innehållsanalyser som båda är relaterade till de kommande diskussionerna kring elevers valhandlingar¹⁸. Vi inleder med en diskussion som behandlar den decentraliserade gymnasieskolans betoning på elevers valfrihet och ökade möjligheter att välja individuella studievägar. I den

¹⁸ Båda analyserna baseras på tidigare publicerat material. Lund (2002) och (2004).

andra diskussionen fokuseras kärnämnenas betydelse för elevernas integration i kunskapssamhället.

Från tågresenär till bilist

I en beskrivning av brittiska förhållanden talar¹⁹ Furlong och Cartmel (1997) om de senaste årtiondenas förändringar av den gymnasiala utbildningen som en omvandling av eleverna. Tidigare var de "tågresenärer", nu är de "privatbilister". En tågresenär är bunden till att åka mot en viss slutdestination. De skilda tåg som eleverna har att välja på är förbundna med social klass, kön och utbildningsambition. Eleverna har visserligen i denna metaforiska skepnad möjlighet att "upptradera" sina biljetter på de stationer som de passerar under resan. Emellertid måste tågen följa vissa spår som omöjliggör rejäla och plötsliga riktningförändringar. Resenärerna blir även, genom den tid de vistas på tåget, bekanta med varandras resmål och tidigare erfarenheter. Därigenom utvecklas en känsla av samhörighet kring deras gemensamma upplevelser under resan. Om tågresenärerna skulle bli missnöjda med exempelvis något av resans delmål, finner de snart att detta enbart kan förändras genom kollektiva lösningar. Furlong och Cartmel (1997) menar vidare att de senaste decenniernas skoldebatt, till skillnad från 1960- och 1970 talens policyretorik, kan beskrivas i termer av att utveckla möjligheterna att färdas för den enskilde bilisten:

While trains must remain on a predetermined set of rails, the car driver is able to select his or her route from a vast number of alternatives. Unlike the railway passenger, the individual car driver is constantly faced with a series of decisions relating to routes which will take them from their point of origin to their destination. ... The experience of driving one's own car rather than travelling as a passenger on public transport leads to the impression that individual skills and decisions are crucial to the determinations of outcomes (Furlong & Cartmel 1997, s. 6-7).

I ett svenskt sammanhang har till skillnad från tidigare decenniernas "tågresenärsretorik", i förenklade ordalag, en ny skolpolitisk era inträtt där hyllandet av individuella skillnader leder fram till att eleverna ska erbjudas möjlighet att göra högst individuella val för att å ena sidan tillgodose ambitioner, intressen och upplevelsen av meningsfullhet i studierna och å andra sidan på högst privatistisk grund rationellt kalkylera över marknadens erbjudanden som de nu uppfattas av var och en. I skärningspunkten mellan dessa ambitioner kan det politiska och byråkratiska målet med det projektarbete som genomförs under gymnasiestudiernas slutskede sägas befinna sig:

¹⁹ I komparativa studier (Whitty, Power & Halpin 1998, Power & Whitty 1999) har det svenska utbildningssystemet beskrivits och jämförts med länder som England och Australien där en nyliberal diskursiv legitimering har nått väldigt långt. Författarna ställer sig frågande till hur det kan komma sig att ett land som Sverige, där utbildningssystemet under lång tid präglats av statlig implementeringspolicy, så markant skiftar utgångspunkter för skolutveckling.

Projektorienterade arbetsformer blir allt vanligare i arbetslivet. Projektkompetens, förmågan att arbeta tillsammans med andra, men också att kunna ta egna initiativ och entreprenörskap är något som ofta efterfrågas av arbetsgivare.

...

Inom de givna ramarna väljer eleven själv en uppgift som han eller hon tycker är meningsfull och intressant, något som förhoppningsvis leder till större motivation och nyfikenhet. (PA 2000:20, s 11-12).

På denna retoriska nivå fångar projektarbetet in några intressanta aspekter av den nutida policyinriktningen kring talet om gymnasieskolan. Gymnasieskolans projektarbete söker för det första att finna legitimitet via en medborgarbildande diskurs, där interna kommunikationsmöjligheter mellan elever samt mellan elev och lärare ska verka för ökat engagemang för och individualiserad handledning av studieinsatserna. Policyskrivningen argumenterar för att det är dokumentationen av processen som är av betydelse, inte enbart slutprodukten i sig. För det andra legitimeras projektarbetet genom en marknadsskildring, vilken utgår från att individualistiska val riktade mot en framtida samhällelig positionering i sig effektiviserar och möjliggör personliga aspirationer. I sitt val av projektarbete har eleven att relatera sig mot och kalkylera över hur denne ska uppnå kommande livsmål som en förberedelse inför den privata karriären. Detta konkretiseras genom att eleven utifrån sina befintliga och till buds stående alternativ, självständigt väljer och avgränsar den innehållsliga inriktningen på projektarbetet. Studiernas syfte inrymmer alltså även att genomförandet ska kvalificera för fortsatta studier och/eller efterfrågade kompetenser på arbetsmarknaden.

I analysens utgångspunkter ligger därigenom, att svensk utbildningspolicy involverats i den globala tendensen att successivt förstärka brukarinflytandet över utbildningssystemets utvecklande (Whitty, Power & Halpin 1998, Power & Whitty 1999, Blomqvist & Rothstein 2000). Den överskuggande legitimeringen av denna idé tycks vara att skolan ska utvecklas inifrån genom lokala pedagogiska krafter, istället för att som tidigare låta dessa institutioners pedagogiska och organisatoriska riktning styras via statlig reglerings- och implementeringspolicy.

Några förtydliganden

Vid en övergripande betraktelse av utbildningspolicy, kan gymnasieskolan sägas ha tre väsentliga syften; att förbereda eleven för ett samhällsdemokratiskt deltagande, att kvalificera eleven för ett framtida arbetsliv samt att möjliggöra för vidare studier (Prop. 1997/98:169). För att uppnå dessa målsättningar krävs motiverade elever, vilkas individuella ansträngningar är tänkta att realisera de politiskt och demokratiskt fattade besluten.

Mitt huvudsakliga intresse i detta hänseende riktas inte mot att ge förklaringar till hur målsättningarna i sig har transformerats eller vidhållits. Snarare är intresset riktat mot att på en principiell nivå diskutera hur de grundläggande utgångspunkterna för samtida utbildningspolicy har formerats samt att i huvudsak exemplifiera dessa genom resonemang kring talet om gymnasieskolan. Poängen med detta behöver förklaras i två steg. För det första ska marknadsskildringen och

medborgarbildningsdiskursen betraktas och förstås som två ”ideala” handlingsalternativ för den politiska och byråkratiska retoriken. I detta inkluderas även att de två formerna av handlingsalternativ är genuina i termer av att policyproducenterna genom intuitiv förmåga kan urskilja, om än i vaga former, på vilka grunder de baserar sitt handlande. För det andra medför detta inte att handlingsalternativen är monologiska, utan att båda diskurserna i sin konkreta kontext är nödvändiga element för att styrningen av gymnasieskolan ska få legitimitet. I denna mening handlar det då inte om att enbart isolera de två idealtypiska diskurserna var för sig utan även fokusera den interna relationen dem emellan²⁰. Från en sådan förståelsehorisont kan sålunda den politiska- och byråkratiska diskussionen om skolans styrning betraktas som ett uttryck för en sammanvägning av handlingsalternativ.

Decentraliseringens och valfrihetens retorik

En mängd forskare vill göra gällande att elevers samhälleliga integration har ett samband med deras möjligheter att få ett arbete (Furlong & Cartmel 1997, Gewirtz, Ball & Bowe 1995, Whitty, Power & Halpin 1998, Willis 1981, Willis 2000 m fl). Ifall vi relaterar denna utgångspunkt till jämlika utbildningsmöjligheter, utsätts den svenska utbildningspolitiska intentionen såsom den sett ut under lång tid för prövning. Låt mig förtydliga detta resonemang med hjälp av den metafor som diskuterades tidigare.

Tågresenärens utbildningsväg strukturerades i första hand via en övergripande politisk tanke om att en expanderande välfärd skulle inkludera alla elevers lika möjligheter rörande inträde till högre utbildning och positionstagande på arbetsmarknaden. Detta kan betraktas i förhållande till en kollektivistisk demokratisyn, vars centrala innebörd är samarbete mellan medborgarna. Detta demokratiska perspektiv understryker att framtida livschanser är kringskurna av sociala strukturer och att en jämlik utbildning kan motverka detta. Med historien i backspeglarna kan denna politiska retorik om ett homogent utbildningssystem i själva verket enbart betraktas som en illusion begränsad av klass och individuell förmåga att tillvarata de ”jämlika” erbjudanden som skolan skulle tillhandahålla (Edwards, Gewirtz & Whitty 2000). Snarare har såväl det fysiska som det ekonomiska avståndet mellan de mest och minst bemedlade grupperna i samhället ökat (SOU 1989:67). Arnman och Jönsson (1983) anser de facto att tidigare skolsy-

²⁰ Fritzell (1988) menar att ideologiskt grundade marknadskrafter griper in i utbildningens arbetsmarknadsrelaterade och individuellt meningsskapande funktioner. Den huvudsakliga frågan som Fritzell ställer sig är, hur det är möjligt att strukturera utbildning så att dess två huvudfunktioner tillgodoses. Att skapa ett utrymme som både tillgodoser utbildningens effektivitet genom att relevanta kunskaper för en framtida arbetsmarknadsetablering hanteras, och legitimitet genom personlig utveckling. Förslaget från Fritzells sida är att finna ett kritiskt alternativ som hanterar utbildningens underordning gentemot marknadskrafterna men samtidigt tillgodoser utbildningens autonomi. I korthet innebär det kritiska alternativet en konkret integration av marknadsmässiga överväganden och individuell utveckling. Genom att sätta fokus på den interna relationen mellan dessa båda huvudfunktioner i ett undervisningssammanhang kan en tydlig tematisering av de uppenbara motsättningarna komma till stånd.

stem inte klarat av att skapa förutsättningar för ett mer jämlikt samhälle. Istället kan det politiska försöket med att verka för en jämlik skola uppfattas som ett upprätthållande av skilda utbildningsformer som de olika sociala grupperna i samhället relaterar sig gentemot. Det utbildningspolitiska projektet om att utbildning ska kunna överskrida befintliga sociala klyftor i samhället kommer därför också att utsättas för ett legitimitetsproblem. Det är också här, menar Habermas (1999) som nyliberalismen kommer in i bilden som ett normativt rättfärdigande av de tendenser som beskrivits. Effektiva marknader baserade på en optimal "rational choice theory" argumenterar inte bara för att det finns en absolut korrelation mellan insats och vinst, utan även en försäkran om rättvis fördelning. Rättvis fördelning eller likvärdiga utbildningschanser uppnås med en sådan marknadsideologisk grund genom "privaträttssamhället" (Habermas 1999, s 70) där den privata autonomin likställs med medborgerliga rättigheter. Det politiska strävansmålet, alltsedan efterkrigstiden, om att utbildning bör överbrygga gängse samhällsliga reproduktionsmönster, exempelvis att de lägre klasserna mer sällan uppnår prestigefyllda positioner på arbetsmarknaden, har alltså under senare år övergetts för att istället endast röra den enskilda skolans möjligheter att nå uppsatta målbeskrivningar (Halsey & Lauder, m fl 1997, Blomqvist & Rothstein 2000).

En policyförskjutning har även skett genom att begreppet jämlik utesluts till förmån för den likvärdiga utbildningen:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (SFS 1997:1212, kap 1, § 2).

Hur detta ska gå till föreskrivs inte i lagtexten. Däremot förefaller villkoren för lika tillgång vara att inga elever ska kunna utestängas från en specifik skola på grund av obefogade antagningsförfaranden. En politisk intention är även att motverka ökad segregation, då det finns tecken på att den ointetger ambitionen om likvärdig kvalitet i skolan (Blomqvist & Rothstein 2000). Wahlström (2002) menar att detta diskursiva brott sker mellan ansvarspropositionen (Prop. 1990/91:18) och styrpropositionen (1988/89:4) då staten omdefinierar vad som ska krävas för att nationellt upprätthålla en likvärdig utbildning. Staten ska inte längre garantera likvärdighet via en organisatorisk reglering av undervisningen, utan via tydliga mål. Något som senare kom att benämnas mål- och resultatstyrning av utbildningssektorn. Det är alltså, enligt Wahlström (2002), ett omdefinierat likvärdighetsbegrepp som möjliggör nya handlingsalternativ av skolans styrning och organisering. En sådan ny handlingsorientering förbereder för det legitima i att exempelvis utöka den individuella friheten för lärare, elever och föräldrar att anpassa verksamheten till de egna intressena och uppfattningarna om verksamhetens innebörder. Samtidigt möjliggör mål- och resultatstyrningen att vissa erforderliga kunskaper ganska enkelt kan utvärderas. De lokala möjligheterna att med fria tyglar utveckla utbildningen i en autonom och självvald inriktning kringskärs i avsevärd grad av de allmänna- och programspecifika mål som fastslås i läro- och kursplaner. Denna utbildningspolitiska styrning finner inte

bara sin legitimitet i retoriken kring arbetsmarknadens behov utan även genom teser om livslång individuell utveckling och ett demokratiskt deltagande. För att det senare överhuvudtaget ska vara möjligt är det nödvändigt för eleven att tillgodogöra sig vissa beständiga och i målbeskrivningarna fastslagna kunskapskriterier.

Vi ska fortsätta diskussionen kring införandet av en ny läro- och kursplan som ger anvisningar om den målstyrda skolan. Den politiska intentionen i dessa samt i mer nytillkomna reformeringstexter tycks alltså vara att söka balansera en medborgarbildande retorik med en marknadsanpassad:

Till följd av internationalisering, hög förändringstakt i produktionen med allt större inslag av kunskapsintensiv produktion och nya organisationsformer ökar näringslivets behov av relevant kompetens hos arbetskraften ... Det som produceras kommer i framtiden i allt större utsträckning att bygga på kunskap, effektivitet och kreativitet (Prop. 1997/98:169, s 16).

Sättet att skriva om gymnasieutbildning avser i första hand skolans formella uppdrag att förmedla ett i kursplaner och betygskriterier "givet" innehåll, framskrivet i syfte att ge eleverna de kunskaper som krävs för fortsatta studier och/eller inträde på arbetsmarknaden. Samtidig är retoriken riktad mot att eleverna ska erbjudas att utveckla vissa specifika "nyckelkompetenser". Målen för gymnasieskolan förskjuts sålunda från att i första hand ha inriktats mot måluppfyllelse i kärn- och karaktärsämnena till att dessa ämneskategorier som helhet betraktat ska erbjuda eleverna vissa kompetenser. Med andra ord en diskursiv riktningförändring mot kompetensmål bortom de enskilda ämnenas syften. Exempelvis anförs kreativitet, flexibilitet, självständighet och utvecklingsförmåga med mera som viktiga kompetenser inför ett framtida yrkesliv (Prop. 1997/98:169).

Sammanvägningen av politiska intentioner är dock inte oproblematisk, framförallt beträffande konkretiseringen av demokratiska ideal i förhållande till måluppfyllelse, betygskriterier och fixa kunskapskrav. Blomqvist och Rothstein (2000) talar om detta i termer av demokratins svarta hål. De som i realiteten beslutar och anger ramarna för det faktiska genomförandet, tjänstemän och offentliga organ såsom Skolverket, kan svårligen avkrävas ansvar för att de inte uppfyller politikernas intentioner om en likvärdig utbildning. Ur detta "tjänstemannaperspektiv" finns det sålunda inga direkta argument varför skolan ska förvaltas av en offentlig huvudman eftersom vad som i reella termer kommer till uttryck i praktiska undervisningssituationer i hög grad formas av skolaktörerna. Det tycks även som om den konkreta undervisningen i första hand riktas mot en kunskapskvalificerande gymnasieskola, utan direkt koppling till elevernas tidigare erfarenheter, vilken i sin tur, beroende på hur saken uppfattas, i första hand ämnar selektera eller reproducera arbetskraft (Englund 1995b, Hjalmskog 2000). Medvetenheten om att detta är en realitet medför att gymnasiepoliticyn styrs mot mer medborgarbildande ideal, som till exempel demokratiska arbetssätt och att studierna ska uppfattas som meningsfulla av den enskilde eleven:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta person-

ligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har (Läroplan 1994, s 8).

...

Gymnasieskolan måste utformas så att den upplevs som meningsfull av alla ungdomar och motiverar dem att anstränga sig. Gymnasieskolan får inte av några elever betraktas eller upplevas som en allmänt uppehållande åtgärd. ... Ambitionen måste således vara att genom stöd och stimulans ge varje elev möjlighet att uppnå målen (Prop. 1997/98:169, s 17).

Policyn för gymnasieskolan har under senare år än tydligare specificerat hur relationen meningsskapande och demokrati kan tänkas realiseras i undervisningen (Skolverket 2000a, Skolverket 2000b). I första hand handlar detta om att uppfatta undervisning som en intersubjektiv företeelse, där språk och kommunikation integrerar individer in i ett mönster av sociala relationer. Policyproducenterna (Skolverket 2000a) söker konkretisera dessa utgångspunkter och skriver att kunskapsprocesser i första hand handlar om kontextuellt förankrad kommunikation. I realiteten bör undervisning då innebära att man skapar förutsättningar för samtal, där målsättningen är att uppnå något slags konsensus mellan aktörerna. Detta kan även begripliggöras i ljuset av Englunds (1995a) förslag om att utbildning i första hand ska baseras på en demokratisk konception. Denna är grundad i en kommunikativ rationalitet vilken lyfter fram en medvetenhet om att ett visst innehållsval även innebär att annat innehåll utesluts. Undervisningsprocessen söker i första hand ge ökad klarhet om betydelsen av skilda perspektiv och lyfta fram förmågan att ge argument för och emot.

Ett relevant förklaringsanspråk till den typ av policyretorik som diskuterats, ger Fritzell (1988) som menar att det måste finnas ett visst inslag av vad som här beskrivits som ett medborgarbildande tal om skolan, för att legitimera en nyliberalistiskt underbyggd grundidé om utbildning. Utbildningspolicy har i den meningen att finna legitimitet i förhållande till samhälleliga förändringar och individuella aspirationer. Låt mig förklara detta ytterligare.

I tider av en alltmer osäker tilltro till arbetsmarknaden och ökad samhällelig segregation kommer skolans agerande personer att kräva något mer än ett funktionellt rättfärdigande (Habermas 1999). Utbildningssystemet erbjuder kunskaper av vilka en del kan betraktas som viktigare och nödvändigare än andra. En "tåg-resenärl" kan stå ut med en, ur individuell synvinkel, händelsefattig och meningslös resa eftersom destinationen är den eftersträvnansvärda, fastlagda och reella. Utbildningspolicyns legitimering sker så att säga via en i relativa termer "problematisks" kvalificering mot en yttre arbetsmarknad genom att tåg-resenären får arbete. På ett individuellt plan kan detta begripliggöras via Willis (1981) analyser av "the lads". Dessa ungdomar anpassar sig inte till skolkulturen utan låter den egna, arbetarklasskulturen vara vägledande för stil, uppförande, värderingar och önsksningar eftersom det eftersträvnansvärda är att bli lågutbildad arbetare.

Då arbetsmarknadens strukturella förutsättningar förändras kommer ovanstående legitimeringsgrund att förlora i trovärdighet. Detta inbjuder till en nyorientering av utbildningspolicyn. Giddens (1991) menar att personliga insatser och osäkerhet i förhållande till exempelvis utbildning upplevs som subjektiva ställningstaganden av ungdomar samtidigt som en marknadsideologi frammanar just en sådan känsla. Den nyliberala marknadsdiskursens betoning på ekonomisk individualism ger sålunda näring åt och närs av sociala förändringar som uppmuntar individualisering med ett absolut krav på reflektion över de till buds stående alternativen (Ball, Maguire & Macrae 2000). Detta samspel mellan samhälleliga förändringar och individuell "common sense" förståelse för möjliga livschanser medför i just detta avseende att tågresenärsstruktureringen av utbildningspolicyn avlegitimeras. Ett skeende Wahlström (2002) diskuterat som ett brott i ansvarsdiskursen, vad Schüllerqvist (1995) i en grundskolekontext beskriver som en förflyttning av den skolpolitiska diskursens värdebas från ett kollektivistiskt till ett individualistiskt synsätt eller det som Englund (1993) beskriver i termer av att de politiska utgångspunkterna för utbildning har förflyttats från "public good" till att i huvudsak gälla "private good". Tågresenärsstruktureringen finner då ingen ändamålsenlighet eftersom de fixa destinationerna blir suddiga och diffusa. När slutmålen framstår som högst osäkra och otydliga för eleven måste resandet få ett annat och mer självmotiverande värde för att motivera aktiva arbetsinsatser i gymnasieskolan. Det är i detta sammanhang som vi kan se att en "förstärkt"²¹ medborgarbildande diskurs är nödvändig för att ge stöd för en i huvudsak kunskapskvalificerande grundidé inom gymnasieutbildningens utbildningspolicy.

Gymnasieskolans kärnämnen och kunskapssamhället

Även i kommande analys finns en avsikt om att diskutera gymnasieutbildningens ökade och förändrade betydelse för unga människors samhälleliga integration. I tidigare analys talade vi om valfrihet och heterogenitet. Denna gång kommer det att handla om gymnasiereformernas homogena inslag, exemplifierat genom gymnasieskolans kärnämnen²².

Kärnämnenas relation till kunskapssamhället

Debatten om hur utbildningspolitiken ska förhålla sig till kunskapssamhällets villkor och behov har en global prägel. Det är knappast något av västvärldens länder som på ett policyplan inte betraktar utbildning som en möjlighet för att möta den arbetsmarknadsrelaterade förskjutningen från ett industrisamhälle till ett tjänste- och kunskapssamhälle (Utbildningsdepartementet, 2001). Samhället står under ett konstant förändringstryck inom varu- och tjänsteproduktion heter det. Den ökade etiska och kulturella mångfalden har också i ett flertal samman-

²¹ Se Skolverket 2000a och 2000b.

²² Enligt Lpf 94 är kärnämnen svenska, engelska, samhällskunskap, matematik, religionskunskap, naturkunskap, estetisk verksamhet, idrott och hälsa.

hang under senare år tagits som utgångspunkt för att legitimera den successiva reformeringen av gymnasieskolan (exempelvis Ds 1997:78; Prop. 1997/98:169; Skolverket, 2000c; SOU 2002:120). Den decentraliserade, mål- och resultatstyrda och kursupbyggda gymnasieskolan skulle alltså kunna ses som en utbildningspolitisk reaktion på samhällsförändringar. I kunskapssamhället finns det behov av allmänbildade, socialt kompetenta och yrkesskickliga människor som också har en beredskap att lära nytt. För att tillmötesgå ett sådant behov har gymnasieskolan fått en flexibel karaktär där utbildningen i så hög grad som möjligt ska anpassas efter elevernas efterfrågan på program, grenar, ämnen och kurser. Samtidigt som gymnasiereformerna ställer den individuella valfriheten i centrum försöker gymnasieutbildningen även ge sina elever en gemensam innehållslig kärna av ämnen som alla elever ska läsa. I just detta avseende har 1990-talets gymnasiereformer inneburit allt mindre grad av specialisering och allt mer av allmän bildning. Detta har skett genom att gymnasieskolan har blivit treårig, där elever på både yrkesförberedande och studieförberedande program läser s.k. kärnämneskurser. Thavenius (1999) menar att dessa kan ses som ett svar på den kunskapsrelativism som sägs prägla kunskapssamhället:

Kärnämnen utgör en mer stabil grund för vårt vetande. De förändras med utvecklingen inom olika vetenskaper eller relaterade till en kunskapsutveckling som på olika sätt är knuten till statliga utbildningsuppgifter, t.ex. inom högskolan. Förändringstakten inom detta område är – generellt uttryckt – relativt låg. Karaktärsämnen däremot förändras med kunskaps- och kompetensbehov i samhället, främst relaterade till arbetslivet. Förändringstakten för de flesta av dessa ämnen är förhållandevis hög (Ds 1997:78, s. 17).

Kärnämnen får därigenom en särskild betydelse för relationen mellan kunskapssamhället och de individuella livsprojekten, men också för den samhälleliga utvecklingen i stort. Kärnämnen förväntas vara viktiga, dels för att ge alla elever allmän behörighet till högskolestudier och möjligheter till fortsatt lärande, dels för att forma en nödvändig kunskapsplattform som alla är i behov av för att aktivt kunna verka och delta i samhällets demokratiska processer (Prop. 1997/98:169). För att realisera dessa intentioner måste utbildningen tillgodose någon form av likvärdighet (Levin, 1997). I dagens decentraliserade utbildningssystem garanteras likvärdigheten genom att samtliga elever oavsett program ska uppnå de kunskapsmål som gäller för alla i hela landet. Vägarna till dessa mål kan däremot skilja sig åt beroende på lokala sammanhang och förutsättningar (Lpf 94). Målstyrningens logik bygger alltså på att alla elever som deltar i en viss gemensam kärnämneskurs ska ha uppnått likvärdiga kunskapskvalitéer oavsett vilka vägar som har valts.

Ett antagande om kunskapssamhället

Inom samhällsvetenskapen beskrivs ibland människors förändrade livsvillkor i termer av att vi står inför en samhällelig brytningstid (exempelvis Giddens, 1991; Beck 1998; Habermas, 1999). Vi har trätt in i en andra modernitet eller senmodernitet, där det traditionella industrisamhället har ersatts av en post-

industriell tjänstesektor. Människors levnadsvillkor är där fyllda av motsägelser och ovisshet, de har ett ökat krav på att vara flexibla i förhållande till sina levnadsvillkor. Lindblad och Popkewitz (1999a) skriver att de arbetsmarknadsmässiga förändringarna även förändrat betingelserna för undervisning. Samhället behöver inte längre en arbetskraft som plikttroget genomför en specifik syssla, utan skolan bör även utbilda till självständighet, kreativitet och bred kompetens.

Utgångspunkten här är alltså att gymnasieutbildningen har kommit att få en alltmer betydelsefull roll för unga människors samhälleliga integration. I ett av-traditionaliserat och pluralistiskt samhälle med stark arbetsdelning blir upprätthållandet av samhälleliga normer och värden i många avseenden en fråga för den formaliserade utbildningen att hantera på ett eller annat sätt (Fritzell, 1998). Likaså har samhällets ekonomiska struktur förändrats, från att tidigare i första hand ha varit organiserad genom produktion och utbyte av materiella varor till att idag i huvudsak hanteras medelst symboliska och kunskapsbaserade tjänster. Möjligheten för en ung människa att direkt börja arbeta efter avslutad grundskola är idag i stort sett obefintlig. Lägst gymnasiekompetens är ett nödvändigt krav för att få arbete och integreras i samhället (Lindensjö & Lundgren, 2000). Den högteknologiska industrin, sjukvården, bankväsendet eller vilken bransch det nu än rör sig om, är beroende av ständig förnyelse som kräver en tilltagande grad av kunskapsproduktion. Denna process sammanfaller i sin tur med ”utbildningsrevolutionen” och dess ökade möjligheter till högre utbildning (Habermas, 1999). I ett kunskapssamhälle är själva kunskapsutvecklingen en avgörande drivkraft som öppnar nya handlingsutrymmen på både en individuell och samhällelig nivå (Stehr, 2001). I och med den konstanta utvecklingen av ny och fördjupad kunskap inom samhällets samtliga sektorer kommer det även att bli nödvändigt att kunskapen som sådan dokumenteras och förmedlas. Allt kan inte läras in genom direktkontakter med den kulturellt burna ”kunskapsbank” som står till förfogande. Kunskapen skulle därigenom i ett sådant samhälle kunna utgöra ett samhälles kulturella resurs. Olika ungdomar har olika möjligheter att tillgodogöra sig denna kunskapsresurs. Därmed blir också utbildningen socialt differentierande (Stehr, 2001). För att knyta ihop detta med de tidigare resonemangen om kunskapssamhället, bör gymnasieelevers tillägnelse av kärnämnen kunna stå som ett exempel för vilka livschanser som öppnas för dem som uppnår ämnens kursmål.

Gymnasieutbildningen har naturligtvis inte bara ambitioner att utveckla elevernas individuella intentioner. I ett historiskt perspektiv skulle gymnasieutbildningen kunna tolkas som en konstruktion av relationen mellan individ och samhälle. Med detta avses då inte bara det uppenbara faktum att det finns kopplingar mellan båda dessa storheter, som ”individens fostran och socialisering till samhället” (Fritzell, 1998 s. 43). Olika individer har olika sätt att integreras, genom samhällets funktionssätt och elevernas egenfattade beslut och de går in i olika integrationsmekanismer. Dessa integrations- och differentieringsmekanismer kommer här att beskrivas som i huvudsak diskursiva. Utan att förringa andra handlingsmöjligheter till lärande antas språket därigenom ha en väsentlig betydelse för lärandet av den kulturella kunskapsbank som vi diskuterat tidigare. Detta diskursiva lärande är också kopplat till makt och social positionering. Tilläggnelsen av kunskapsbankens normer, värden, kunskaper och regler är med andra ord inte baserade på principen om fritt tillträde. En historisk given ”kunskapsre-

gim” grundlägger därigenom vad människor uppfattar som sant. Vi skulle kunna säga att det idag finns ett visst sätt att tala om unga människors villkor och möjligheter i kunskapssamhället. Detta försanthållande är beroende av att samhällsliga institutioner upprätthåller en sådan diskurs.

Med en pedagogisk utgångspunkt är det relevant att studera samhällslig integration i förhållande till analyser av människors lärande och personliga möjligheter till utveckling. Det sätt på vilket elevernas samhällsliga integration framställs i policytexterna om gymnasieskolans kärnämnen är kopplade till olika integrationsmekanismer. Det analytiskt intressanta blir då inte att upptäcka nya diskurser i de utbildningspolitiska texterna. Snarare handlar det om att empiriskt och teoretiskt, från en diskursiv utgångspunkt, rekonstruera policyretoriken om förhållandet mellan elever, gymnasieutbildning och kunskapssamhället. Precis som i föregående analys handlar det om att analysera ”mixin” av diskurser mot en sådan förståelsehorisont.

Rekonstruktion av utbildningspolicy

Den utbildningspolitiska retorik som behandlar det historiskt relevanta och legitima sättet att förstå relationen mellan utbildning och elevers samhällsliga integrations- och differentieringsprocesser kommer att diskuteras i det följande. Resonemangen förs med utgångspunkt i 1990-talets utbildningspolitiska diskussion om gymnasieskolans kärnämnen och deras betydelse för ungdomars integrations- och differentieringsprocesser i kunskapssamhället.

Den konkreta innebörden för den formaliserade utbildningen i ett kunskapssamhälle definieras inom utbildningsretoriken i följande ordalag:

Genom kunskaper och utbildning skall vi främja välstånd och välfärd... Utbildning har central betydelse för alla människors möjligheter att förverkliga sig själva...För dem som nu skall ut i arbetslivet finns det praktiskt taget inte någon arbetsmarknad, om man inte har lägst gymnasiekompetens...En bred allmän kunskapsbas är det viktigaste verktyget för att individen skall förmå att hantera och bemästra en föränderlig verklighet” (Prop. 1997/98:169, s. 15-16).

Med andra ord söker propositionstexten hantera ett av de gamla utbildningspolitiska bekymren med skolans uppdrag. Den ska dels ”guaranteeing social order – reproduction and accumulation – and, on the other, promoting democratization through the development of individual autonomy, active participation and respect for minorities and cultural diversity...”(Izquierdo & Minguez, 2003, s. 36). Idealtypiskt skulle gymnasieskolans nutida uppgifter i kunskapssamhället kunna beskrivas i form av en enkel modell.

Figur 2. Den officiella policyretoriken kring elevers integrations- och differentieringsprocesser i kunskapssamhället.

Diskurs	Marknadsorienterad	Medborgarbildande
Analysnivå		
Individ	Kunskapskvalificering för olika yrken	Möjlighet att påverka och delta i samhällslivet
Samhälle	Nationell/internationell konkurrenskraft	Demokratisk utveckling

Innan ovanstående modell diskuteras, ska här göras några korta förtydliganden. Ovanstående modell bygger på en teoretisk rekonstruktion av principiellt olika integrations- och differentieringsmekanismer och kan betraktas som ett försök att begripliggöra hur diskussionen om elevers relation till kunskapssamhället fungerar på en policynivå.²³ De två kolumnerna i modellen pekar på två olika diskurser som konstruerats via relationen mellan individ och samhälle. De två diskurserna definieras av de fyra fälten i modellen, vilka hänvisar till olika typer av språkligt burna handlingskriterier.

I kolumnen som hänvisar till en marknadsorienterad diskurs baseras den samhälleliga integrationen på systemets grundläggande principer. Individerna ses här handla strategiskt med ett individualistiskt och ändamålsenligt mål i sikte. Integrationen uppkommer genom de samlade funktionella effekterna av dessa individuellt kalkylerande handlingsmönster. I nästa kolumn baseras integrationsmekanismerna på förståelseinriktad kommunikation som är ämnad att skapa möjligheter för människor att förstå och komma överens med varandra. Med andra ord sker den samhälleliga integrationen i människors praxis, då de utövar sina deltagar- och kommunikationsrättigheter (Habermas, 1995a).

I ett första steg av rekonstruktionen kommer vi att diskutera de diskursiva handlingskriterierna kring kunskapskvalificering och nationell konkurrenskraft var för sig. Därefter kommer vi att diskutera hur relationen mellan dessa ska förstås. Samma procedur kommer sedan att upprepas för den andra kolumnen om medborgarbildning. Avslutningsvis ska vi diskutera relationen mellan den marknadsorienterade och medborgarbildande diskursen.

Den marknadsorienterade diskursen

I den marknadsorienterade diskursen baseras argumenten på den ekonomiskt förankrade teorin om att utbildning ses som en möjlighet till att investera i human kapital. Vi finner två huvudargument: (i) att utbildning är den främsta källan till både individens möjligheter att få arbete och (ii) att en högt utbildad befolkning är fundamentet för ett lands ekonomiska tillväxt (Rees, Fevre, Furlong, & Gorrard, 1997).

²³ För ytterligare fördjupning i dessa avseenden se Habermas (1995a; 1995b).

I ett samhälle där arbetsuppgifterna utsätts för ett konstant omvandlingstryck och där kunskapskraven höjs, krävs av individen en förmåga och beredskap till att lära nytt. Basfärdigheter i exempelvis svenska, matematik, engelska etc. betraktas som förutsättningar för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig karaktärsämnen inom respektive gymnasieprogram. De är också en förutsättning för fortsatt lärande i de möjliga sammanhang som den unga människan kommer att möta under livet (SOU 2002:120). Utbildningsretoriken med sin resonansbotten i humankapitalteorin diskuterar två typer av kunskapskvalificering, en yrkesspecifik och en generell. Den yrkesspecifika kvalificeringen talar om individen som en professionell aktör som genom utbildning ska erbjudas möjligheter att utveckla sin kompetens inom ett område. Denna styrningsform konkretiseras framförallt via betygskriterier och de nationella kursplanerna. Det är emellertid inte bara yrkesskicklighet som är nödvändigt. Utvecklingen av individens personliga egenskaper har också betydelse för arbetsmarknadsinträdet. Det är i ett sådant innehållsligt sammanhang som det är rimligt att tala om en generell kvalificering. Salomonsson (2003) menar att den personliga kompetensen bland annat innebär förmåga att samtala och kommunicera med andra, att kunna "ta folk" (s.34). Detta skulle innebära kvalitéer som att vara trevlig, glad och utåtriktad. En andra aspekt som rör den personliga kompetensen är individens benägenhet och vilja att ha ett flexibelt förhållningssätt till sitt arbete. Det vill säga den individuella förmågan att anpassa sig till den effektivitetssträvande och riskfyllda arbetsmarknadens villkor (Beck, 1998). "Man är alltså i färd med att konstruera människan och den sociala relationen inom ramen för den ekonomiska och rationalistiska managementkulturen!" (Persson, 2000 s.15). Inom utbildningspolicy tillskrivs individen sociala förmågor som flexibilitet, kreativitet, initiativförmåga, social kompetens etc. (SOU 2002:120). För att nå dessa mål diskuteras en avvägning mellan att gymnasieutbildningen ska tillhandahålla eleverna vissa specialkompetenser (hantverk, service- och underhållssektorn) och allmänna kunskaper. Det senare, som är centralt i denna text, behandlas som betydelsefullt för individens möjlighet till integration i kunskapssamhället. En annan uppenbar insikt som behöver begripliggöras är att kärnämnen betraktas som en betydelsefull del i den utbildningspolitiska strävan efter att varje gymnasieprogram ska öppna framtida studiemöjligheter. "En av gymnasieskolans viktigaste uppgifter är att förbereda eleverna för högskolestudier...Det innebär att inget program får bli en återvändsgränd" (Prop. 1997/98:169, s. 18). Retoriken har en historisk dimension som faller tillbaka på insikter gjorda retrospektivt från den tidigare gymnasieutbildningen där speciellt de yrkesförberedande programmens examina uppfattades som ett reellt avslut på studiekarriären (SOU 1997:107).

På en samhällslevelig nivå finns en utbildningspolitisk förväntan att unga människors kontinuerliga lärande kommer att skapa en skicklig, teknisk kompetent och flexibel arbetskraft, vilken alltså betraktas som avgörande för ett samhälles ekonomiska konkurrenskraft (Ball, Maguire & Macrae, 2000). Den formella utbildningen fyller här en viktig funktion."...ett land med en välutbildad befolkning har konkurrensfördelar i förhållande till länder som inte har det och att investering i utbildning är en av de mest effektiva metoderna för att skapa tillväxt i ett land" (SOU 2002:120, s.87). Beträktat i detta retoriska sammanhang kan ett kontinuerligt lärande ses som en följd av kopplingen till en globaliserad arbetsmark-

nads behov och syften. Det vill säga att ett livslångt lärande representerar en kvalificeringstanke där en beredskap för ett flexibelt och kontinuerligt utvecklande av individuella kompetenser betraktas som ett samhällsekonomiskt konkurrensverktyg i en alltmer svåröverskådlig och osäker arbetsmarknad. Med andra ord betraktas en hög grad av individuell kompetens vara en garant för ett samhälles långsiktiga konkurrenskraft. Det blir då möjligt att också tala om att samhället såväl som individen kan investera i utbildning för att erhålla ekonomiska vinster (Foskett & Hemsley-Brown, 2001). I Ds 1997:78 klargör arbetsgruppen denna samhällsekonomiska omsvängning på följande sätt: "Arbetslagarnas kunskaper och andra immateriella tillgångar är de strategiskt viktigaste resurserna. Vi kan i dag se att immateriella investeringar ökar i betydligt snabbare takt än investeringar i realkapital" (s.15).

I förhållande till unga människors utbildningskarriärer kan detta ses som en förskjutning mot ett individuellt ansvar, inte bara för gymnasieutbildningen som sådan, utan också för att denna ska vara relevant för en framtida arbetsmarknadsintegration och för fortsatt lärande. Avsikten med ovanstående diskussion har varit att belysa hur en ung människas individuella kvalificering, för arbetsliv och postgymnasial utbildning, motiveras med samma huvudargument som den samhälleliga välfärdens utvecklande. Ett samhälles ekonomiska välstånd kan då ses som en följd av en högt utbildad arbetskraft som har en flexibel hållning till sin yrkesverksamma karriär med beredskap att lära nytt och/eller byta bransch. Alla gymnasieelevers sakkunskap i kärnämnen utgör därför i hög grad en förutsättning för arbetsmarknadsrelaterade vinster. För att inte investeringarna i human kapital ska bli alltför chansartade blir det därför relevant att erbjuda eleverna en bred utbildning som kan vara användbar inom ett flertal sektorer istället för att som tidigare vända sig mot ett branschspecifikt innehåll.

Den medborgarbildande diskursen

Vi går nu till nästa kolumn i Figur 2 som handlar om den medborgarbildande diskursen. Där finner vi att den utbildningspolitiska retoriken om gymnasial utbildning i allmänhet och om kärnämnen i synnerhet får sitt berättigande av andra skäl. Det handlar då om: (i) att individer har lika rätt till utbildning och att de också behöver vissa beständiga och allmängiltiga kunskaper för att i ett alltmer svårbegripligt samhälle kunna ta ställning till frågor som är viktiga för det egna livet och (ii) att det senmoderna samhället är i behov av medborgare som aktivt kan påverka och utveckla demokratin.

De diskursivt medborgarbildande handlingskriterierna baseras med andra ord på likvärdighet snarare än på effektivitet. På den individuella nivån handlar genomförd gymnasieutbildning, i dess breda bemärkelse, om att individen är i behov av dessa kunskaper för att kunna orientera sig och ta ställning till en alltmer fragmenterad och samhällelig komplexitet:

...tryggheten ökar om man har kunskaper som gör att man kan följa med vad som händer, kan ta ställning och kan hantera problem och har underlag för att fatta de för ens eget liv viktiga besluten (SOU 1996:1, s. 16).

Det ovanstående citatet pekar mot den individuella aspekten i samtida utbildningsretorik. Gymnasieskolan ska bygga vidare på den medborgarfostran som

grundskolan grundlagt²⁴. Dagens medborgare har att ta ställning till komplicerade frågor som rör det egna livet. Följaktligen finner policyproducenterna att alla gymnasieelever är i behov av de breda och allmänna kunskaper som kärnämnen erbjuder. Med denna utgångspunkt, och nu följer vi Englunds (1995b) resonemang kring nutida utbildningsreformer i grundskolan, uppfattas utbildning som en social rättighet, där målet är att forma den framtida medborgaren. Denna princip om likvärdighet har sitt arv i grundskolan men kan idag också anses gälla för gymnasieskolan där i stort sett alla elever börjar på något av gymnasieskolans program och där de ska läsa programöverskridande kärnämneskurser:

We can think of educational equality as a form of welfare provision, where all children, conceived as future citizens, have the same need to know, and where the ideal of membership is best served if they are all taught the same things. Their education cannot be allowed to hang on the social standing or the economic capacity of their parents (Walzer, 1983 s. 203).

Citatet ligger i linje med nutida policyretorik om gymnasieutbildningens kärnämnen och allas rätt till tillträde. Detta sammanfaller med tanken om resultatjämlighet och att gymnasieutbildningens kärnämnen ska erbjuda alla elever samma grund för deltagande i ett föränderligt samhälle.

Kunskaper i kärnämnen är inte bara en fråga om den individuella möjligheten att fatta rimliga beslut som rör det egna livet. Det handlar också om ett utvecklande av den formella demokratin. ”I ett aktivt samhällsliv behöver alla medborgare goda kunskaper i svenska, samhällskunskap, naturkunskap engelska osv. för att kunna delta i debatten och påverka samhällsutvecklingen” (SOU 1996:1, s. 16). Medborgarna är därför i behov av ”mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Lpf – 94, s. 8). Detta krävs för deras deltagande i samhällets demokratiska process. Hur ska ett kollektivt förankrat innehåll hanteras? Biesta (2003) intar i sitt svar på frågan två olika positioner. Han talar om att utbilda *för* demokratin och om att utbilda *genom* demokratin. I den förra positionen uppfattas demokratin som ett undervisnings-

²⁴ Samtidigt ska vi också komma ihåg den analys som Englund (1993; 1995b) genomför då han diskuterar förskjutningen i den utbildningspolitiska debatten från ”public good” till ”private good”. Englund menar att när skolsystemet öppnar upp för fristående skolor kommer utbildningen inte längre att kunna betraktas som en kollektiv medborgerlig rättighet för varje åldersgrupp, utan som familjens rätt att välja utbildning. Englund menar att systemskiftets innebörd blir att barnen förnekas att möta andra medborgare med annan social bakgrund. I det tidigare systemet där statligt monopol styrde utbildningen kom också barnen att möta det pluralistiska samhället i skolan. Inget val av skola kunde ske utan närhetsprincipen styrde var barnen skulle genomföra sin grundskoleutbildning. Här utelämnar dock Englund en viktig aspekt – bostadssegregationen. Innebörden av denna är att barn boende på samma skolupptagningsområde ofta tillhörde samma socioekonomiska och sociokulturella samhällsgrupp(er), vilket gör att den pluralism som Englund förespråkar kommer i skymundan (Jönsson, Trondman m.fl. 1993). Familjens rätt att bestämma barnens skola innebär att det är de som också bestämmer om exempelvis vilka trosföreställningar, ideologier eller värderingar som ska vara rådande i utbildningen. Syftet med denna utvidgning av resonemangen är att grundskolan inte längre genom sin organisering och styrning per automatik hanterar det pluralistiska samhällets dynamik. Den ökade valfriheten i systemet ifrågasätter definitivt denna utbildningspolitiska retorik.

sinnehåll där elevers vetskap om hur det går till att fatta demokratiska beslut eller hur olikhet kan hanteras också ska generera vissa kollektiva värden som är utmärkande för en demokrati. Denna syn på demokratin som utbildningsinnehåll skulle på en samhällslig nivå av deltagarmodellen kunna betraktas som individens möjligheter att delta i den formella demokratins beslutsapparat. Biesta (2003) menar dock att det också finns ett annat gängse sätt att uppfatta relationen mellan demokrati och utbildning. Han benämner denna policyretorik som utbildning genom demokrati. "Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet" (Lpf 94 s. 8). För att en elev så att säga ska bli demokratisk räcker det inte med att lära ut demokratiska värden och procedurer. Lärandet bör dessutom ske i ett demokratiskt sammanhang (Linnér 2005). Annars blir utbildningsinsatserna för medborgarskap misslyckade²⁵.

Relationen mellan individ och samhälle kan här inte förstås på samma funktionella sätt som när det gäller den marknadsorienterade diskursen. Detta kan förklaras mot bakgrund av att den medborgarbildande diskursen har en intersubjektiv utgångspunkt för samhällslig integration. För att kunna utveckla en personlig hållning till de frågor som samhällets komplexitet ställer bör individen, givet den intersubjektiva utgångspunkten, med nödvändighet ställa sina subjektiva erfarenheter i relation till de kulturella normer, regler och värderingar som ett samhälle representerar. Det är också i denna kommunikationsprocess mot ökad individuell autonomi som relationen till samhället består. "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of joint communicated experience" (Dewey, 1993. s. 110). Utvecklandet av demokratin förutsätter i detta avseende autonoma individer som kan argumentera för sina ståndpunkters giltighet. Kärnämnen har här uppgiften att förstärka den individuella autonomi.

Kunskapssamhället och kärnämnesretorikens diskursiva spänningsfält

Vi har hittills diskuterat hur den marknadsorienterade- och den medborgarbildande diskursen kommer till uttryck i den utbildningspolitiska retoriken om kärnämnen, och dess betydelse för elevers samhällsliga integration. Vad vi ännu inte har resonerat kring är hur relationen mellan dessa diskurser kan uppfattas.

Ett sätt att begripliggöra detta diskursiva spänningsfält är att följa Wallin (1997) som menar att den underliggande betydelsen i gymnasiereformen innebär ett fördjupande av elevernas medborgerliga kompetens. Han grundar sin analys på att de gemensamma kärnämnen utgör tyngdpunkten i gymnasiereformerna under 1990-talet. Därigenom skapas också förutsättningar för ungdomarna att få gemensamma kulturella värden, och detta är en förutsättning för lika möjligheter och för ett fördjupat samhällsdemokratiskt deltagande. Det finns dock ett grundläggande teoretiskt och praktiskt bekymmer med att som Wallin ensidigt koppla

²⁵ Detta kan också ses som en central utgångspunkt för "integrativ didaktik" (Fritzell, Fritzen, Lindberg & Wistedt, 2004).

kärnämnen till en medborgarbildande diskurs. Inom kärnämnesretoriken finns även ett tydligt samröre med en marknadsorienterad diskurs, som tar sin utgångspunkt i att utbildning kan ses som en individuell och samhällelig investering (jfr Lindensjö & Lundgren, 2000). I min tolkning är det i relationen mellan dessa båda diskurser som policyretoriken om kunskapssamhället får legitimitet. Det är alltså inte möjligt att utesluta vare sig den medborgarbildande eller den marknadsorienterade diskursen, om utbildningsreformerna ska uppfattas som rimliga och legitima både på en samhällelig och på en individuell nivå. Vi kan alltså konstatera att det utifrån dessa utgångspunkter finns ett harmoniseringsideal inom utbildningspolitiken där olika integrations- och differentieringskriterier är helt nödvändiga för att legitimera de politiska ambitionerna (Gorard, Rees, Fevre & Furlong, 1998). Inte desto mindre menar Rees, Fevre, Furlong & Gorard (1997) att det är den marknadsorienterade diskursens inriktning mot ekonomi, som är den styrande och mest verksamma inom nutida policyretorik. För att den marknadsorienterade diskursen ska vara verkningsfull som ett konkurrensverktyg (samhälleligt såväl som individuellt) krävs att gymnasieskolans kärnämnen ger gemensamma och likvärdiga kunskaper (dvs. den medborgarbildande diskursen). I ett decentraliserat utbildningssystem kommer detta att ställa vissa krav på att genomförandet av kärnämneskurserna verkligen erbjuder likvärdiga kunskaper. Ifall gymnasieelever på exempelvis samhällsprogrammet och fordonsprogrammet inte får likvärdiga kunskaper genom kärnämneskurserna kan utbildningssystemet komma att ifrågasättas på en individuell såväl som en samhällelig nivå. Detta kanske är en av anledningarna till att vi nu ser tendenser till en ökad statlig kontroll av den decentraliserade gymnasieutbildningen (jfr Fritzen, 2003).

Avslutande reflektioner

I de båda ovanstående analyserna har det varit min ambition att diskutera hur det formas en officiell utbildningspolicy kring hur gymnasieutbildningen ska kunna tillgodose elevers integrations- och differentieringsprocesser i förhållande till kunskapssamhällets framväxt. I denna strävan kommer olika effektivitets- och legitimitetsanspråk att påtalas. Mot bakgrund av vad som sagts tidigare kräver legitimeringen av en kvalificerande intention, understödd av en marknadsorienterad diskurs, ett visst mått av medborgarbildande inslag för att kunna förstås som rimlig och rättfärdig av individer i allmänhet och för dem som verkar i gymnasieskolan i synnerhet. Oavsett vilken innehållslig utgångspunkt vi tagit i analysen har det visat sig att dagens diskursiva styrning av utbildningspolicy sker via en hybridisering av diskurser (Popkewitz, 2000). Legitimitet för bedriven utbildningspolicy skapas genom att kombinera de två diskurserna på sätt som passar ändamålen och därmed också kan harmonisera det officiella talet om gymnasieskolan.

Vi ska kort lyfta fram ytterligare ett exempel på när det är möjligt att tala om en diskursiv hybridisering i talet om gymnasieutbildning. Policyretoriken kring det "livslånga lärandet" kan ges två tolkningsmöjligheter. Å ena sidan innebär den teknologiska utvecklingen att individer måste vidareutbilda sig inom sina respektive yrkespositioner för att så att säga "hånga med" i utvecklingen. Å andra

sidan syftar retoriken kring det livslånga lärandet mot att individen har att förhålla sig till en marknadsideal konkurrenssituation vilken är tänkt att tillgodose det globala kravet på en kvalificerad, flexibel och teknologiskt bildad arbetskraft som ska upprätthålla den nationella konkurrenskraften. Dessa båda argument är baserade på motstridiga imperativ, men i denna innehållsorienterade form kommer de att understödja varandra. ”The concept of hybridity, then, enables us to consider the relation of knowledge and power as not hierarchical...Rather, the global and the local are intricately joined through complex patterns that are multiple and multidirectional” (Popkewitz, 2000, s. 6). Mot en sådan bakgrund kan vi inte tala om någon centraliserad och enhetlig ideologi eller en enhetlig diskurs som styr gymnasieutbildningen. Styrningen av gymnasieutbildningen sker istället via en hybridisering av olika diskurser som kombineras till helhetliga bilder som tolkas beroende av sammanhang (Popkewitz, 2000).

Inför kommande analyser

I ett första analytiskt steg har vi nu diskuterat hur en förändrad utbildningspolicy framhåller vissa kunskapskvalifikationer och individuella förhållningssätt som särskilt nödvändiga för den unga människans framtida behov och möjligheter. I förhållande till olika innehållsområden och sammanhang kommer relationen mellan marknadskursen och medborgarbildningsdiskursen att söka definiera gymnasieutbildningens betydelse och hur den bäst ska organiseras för att tillmötesgå de samhälleliga och individuella kraven på effektiv kunskapsproduktion och skapande av meningssammanhang. Gymnasieutbildningens sociala differentieringsfunktioner har som sagt kommit att förändras, vilket även förändrat gymnasieutbildningens generella värdebas. Argument och beskrivningar som i tidigare policytexter framstod som omöjliga att anföra för eller emot exempelvis friskolor, marknadsföring, valfrihet, kärnämnen eller en treårig gymnasieutbildning etc. framstår idag som fullt berättigade och nödvändiga inslag i policydebatten.

Gorard, Taylor och Fitz (2003) menar att det finns tre övergripande argument för att elevers och föräldrars val är att föredra som styrningsprincip, framför ett system som baseras på en geografisk och centraliserad princip. Inom utbildningspolicy tycks för det första ett givet mål vara att utveckla möjligheterna för unga människor att välja sin egen utbildningsväg inom gymnasieskolan. Valfriheten bör nyanseras och göras mer överskådlig (SOU 2002:120). Graden av valfrihet inom ett utbildningssystem skulle därigenom kunna ses som en indikator på ungdomarnas frihet (Levin, 1997). Valfriheten hänvisar oss inte till några andra kategorier som exempelvis staten eller folkhemmet. Inte heller hämtar valfrihetsrevolutionen stöd ur något överindividuellt eller moraliskt ansvarstagande. Istället sätter den sin lit till marknaden och dess utbyte av pedagogiska varor och tjänster (Persson, 1997). Det första argumentet talar för att valfrihet är något gott i sig självt.

För det andra anförs ”the argument for equity” (Gorard, Taylor och Fitz, 2003, s. 14). Detta grundar sig på en liberal föreställning om ett samhälle som möjliggör mångfald. Det ska finnas en individuell frihet att självständigt bestämma

över viktiga faktorer i livet. Utbildning kan ses som en sådan faktor. Tidigare var utbildningsval enbart en fråga för de mer resursstarka grupperna i samhället. Valfrihetsreformerna har möjliggjort att även andra familjer kan bryta in i, och själva delta i dessa "privilegerade" utbildningsvägar. Det gamla linjegymnasiet dimensionerades genom att varje linje hade ett visst antal utbildningsplatser inom en given "utbildningsregion" där eleverna sorterades via betyg. Idag kan elever välja mellan olika typer av gymnasieskolor och utbildningsalternativ. Det är kommunens skyldighet att dimensionera utbildningsplatserna efter det söktryck som är rådande.

Det tredje argumentet för att utveckla möjligheten till skolval baseras på ett marknadsekonomisk tänkande. Valfriheten ses här som ett incitament till att höja utbildningens standard genom att mindre lyckade skolor inte kommer att dra till sig tillräckligt med elever. Dessa skolor kan då gå två vägar, antingen att försöka förbättra och göra utbildningen mer attraktiv, eller att helt enkelt stänga skolan. För att eleverna ska kunna agera på utbildningens kvasimarknad krävs som sagt att de kan orientera och informera sig om vilka alternativ som står till buds. Hargreaves (2003) menar att nyckeln till en kunskapsekonomi bygger på om människor inte bara har tillgång till befintlig information, utan även hur de klarar av att hantera densamma. Utifrån denna "gemensamma" informationsplattform är det sedan upp till individen att genomföra sina utbildningsval.

I den decentraliserade gymnasieskolan kommer dessa typer av diskussioner att bli till lokala angelägenheter. Den diskursiva styrningen av gymnasieutbildning måste hanteras på kommunnivå. Wallin (2002) menar att vi idag inte bara kan förstå utbildningspolitiska reformer, och deras eventuella förändringskraft, via generella och nationella kriterier. Själva grundfundamenten i de nationella gymnasiereformerna talar för en utveckling som sker på lokal nivå. "Dessa reformer kan i sin tur dels vara medel för att förverkliga gällande läroplaner och dels uttrycka lokala ambitioner och betoningar" (Wallin, 2002, s. 119). Utvecklingen inom gymnasieutbildningen mot att skapa lokalt definierade utbildningsvillkor kan betraktas i förhållande till en nationell utbildningspolicy, samtidigt som den även bör kunna förstås som ett uttryck för lokala reformprocesser (Sundberg, 2005). Den historiskt grundade diskursanalysen av utbildningspolicy har på så vis fungerat som en vägvisare för kommande diskussioner. I nästkommande del *Praktiker* ska vi fördjupa de konkreta innebörderna av den officiella policyretoriken kring gymnasieutbildning genom att diskutera gymnasieskolors profileringsstrategier och elevers valhandlingar i förhållande till fyra pedagogiska praktiker. Detta kan komma att skapa förutsättningar för en ytterligare fördjupning av elevers olika integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen.

DEL III

PRAKTIKER

Det är inte så att vi – genom att vara moderna – har blivit särskilt petiga och nogräknade eller att vi utvecklat en förkärlek för att välja och vraka. Det är snarare så att vi, antingen gillar det eller ej, är dömda att välja...
(Bauman, 1999, s. 155)

6. Gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad

Detta kapitel handlar om hur gymnasieskolorna profilerar sina olika utbildningsalternativ. Profileringsstrategierna tar form på vad som kommer att kallas ”gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad”. Kapitlet kommer också att behandla ungdomarnas bemötande av gymnasieskolornas olika profileringsinriktningar i samband med att de reflekterar över sitt val av gymnasieskola. Det empiriska underlag som diskussionerna baseras på kommer från de inledande två intervjuer som genomfördes i samband med att eleverna stod inför valet av gymnasieutbildning. Efterhand som tolkningsarbetet av intervjuutskriften fortskred kom de olika gymnasieskolornas profileringsstrategier i förhållande till elevernas valhandlingar att bli en intressant och relevant infallsvinkel. De kommande beskrivningarna och analyserna av gymnasieskolornas profileringsstrategier kommer från skolornas hemsidor, informations- och reklamfolderar som delas ut till elever samt mina observationer av skolledares och lärares presentationer av gymnasieskolornas utbildningsutbud.

Lokala utbildningsmarknader – en konkretisering av decentraliseringsreformerna

Från en utbildningspolitisk position menar Miron (1993) att Sverige är ett av de länder som kommit längst vad beträffar att tillgodose elevers valfrihet i ett marknadsanpassat utbildningssystem. En av de övergripande intentionerna med 1990-talets gymnasie reformer är att öppna upp möjligheten för alla elever att få sina programval tillgodosedda. Likaså har ett utrymme för att starta och etablera friskolor skapats (SOU 1995:113). Varje kommun har fått möjlighet att skapa ett lokalt utbildningsutbud. De positiva erfarenheterna av övergången till en decentraliserad gymnasieutbildning baserad på elevers valfrihet beskrivs i nedanstående policytext:

... avskaffandet av det gamla planeringssystemet fått många positiva effekter. Utan tvekan har de flesta kommuner väl utnyttjat möjligheterna att själva och med utgångspunkt främst i elevernas önskemål kunna utforma sin gymnasieorganisation utan statlig inblandning. Den kommunala friheten har resulterat i ett omfattande lokalt planeringsarbete i syfte att skapa en effektiv gymnasieorganisation (SOU 1997:1, s. 26).

Den nationella utbildningspolicyn uppfattar reformen som ett sätt att öka gymnasieutbildningens flexibilitet mot arbetsmarknad och lokala förutsättningar. Innebörden av reformen är att även kommunala skolor, friskolor, branschorganisationer, föräldrar och elever idag kan påverka utbildningsutbudet. I den tidigare gymnasieskolan styrdes och reglerades utbildningsutbudet i huvudsak av statliga

tjänstemän, som via kurs- och läroplaner reglerade varje linjealternativ. En inbyggd dynamik i decentraliseringsreformen om att utveckla skolornas lokala frihet att producera gymnasieutbildning förutsätter också att elevers val sker mot en bakgrund av likvärdig information (SOU 1996:1). Alla elever ska alltså informeras om de utbildningsalternativ som står till buds. Genom skolpengssystemet kommer gymnasieskolorna att konkurrera om eleverna. Gymnasieskolorna har att tydliggöra och motivera varför eleverna ska läsa på just deras program. De måste profilera sig och skilja ut sig från mängden. Med andra ord skulle det senaste decenniets reformering av gymnasieskolan kunna anses vara en fråga om att tillgodose elevernas val av utbildning och samtidigt skapa förutsättningar för att gymnasieskolorna ska kunna producera lokala utbildningsalternativ (Whitty & Power, 2002). Ur ett utbildningspolitiskt styrningsperspektiv kan detta tolkas som ett sätt att förbättra kvalitén på gymnasieutbildningen. Konsekvensen av en sådan förändringsprocess är, enligt Kenway och Bullen (2001), att allt mer av skolornas insatser koncentreras mot att profilera sig, och allt mindre mot pedagogiska frågor. De externa relationerna blir viktigare än det interna arbetet med eleverna. "The introduction of 'choice' in which children take their tax dollars with them to the schools of their choice, is based on a model of free market" (Weiler, 1993, s. 219). I samband med införandet av ett decentraliserat skolpengssystem tenderar utvecklingen på lokala utbildningsmarknader att drivas av en marknadslogik, snarare än en pedagogisk logik. Valfriheten får en annan innebörd än tidigare. "The commitment to a decent and well supported education as the right of every child was thus replaced by a privatized and competitive vision of education in which schools would compete to be attractive to students" (Weiler, 1993, s. 219). Min tolkning är att detta kan vara en problematisk utveckling av valfriheten. Den grundläggande meningen med utbildning skulle kunna tolkas enligt följande beskrivning. Eleverna ska tränas i att behandla frågor från en mängd olika infallsvinklar och perspektiv. Idealt ska de också lära sig att se igenom den omedelbara meningen med olika kunskapsanspråk och se andra alternativ (Englund, 1995b; 1997). Skolors marknadsföring av sina utbildningsalternativ kan därför stå i direkt motsättning till denna pedagogiska målsättning eftersom effektiva profileringsstrategier propagerar för en sak (teori), det "rätta" utbildningsalternativet (Kenway & Bullen, 2001).

Vad vi har att analysera är alltså en lokal utbildningsmarknad som konstitueras genom kombinationen av skolors profilering, elevers val och en nationell reglering (Power & Whitty, 2002). Det huvudsakliga syftet med detta kapitel är att ge en bild av den förändring som sker på den lokala utbildningsmarknaden under senare delen av 1990-talet och fram till 2003. Hur profilerar sig gymnasieskolorna på kvasimarknaden? Hur förhåller sig gymnasieskolorna till varandra? Och hur förhåller sig eleverna till gymnasieskolornas profilering?

Kvasimarknadens karaktäristika

Ett flertal forskare menar att elevers utbildningsval idag sker på lokala utbildningsmarknader. Foskett och Hemsley-Brown (2001) menar att elevers val av skola och utbildning ofta har behandlats felaktigt. I tidigare studier har forskare blandat samman reella marknader med de förhållanden som i realiteten konstitu-

erar den offentliga utbildningssektorn. Utan att åberopa insikter i högre ekonomisk teori, kan en reell varumarknad beskrivas som att konsumtionssidan (eleven) och produktionssidan (skolor) båda ska kunna maximera sina insatser utan inblandning av politisk reglering. Det viktiga i detta hänseende är att båda sidorna kring transaktionen, har lika eller jämbördiga möjligheter att agera utifrån egen nyttomaximering framför ögonen. För den uppmärksamme läsaren infinner sig en paradox. Förhållandet mellan elevers val av skola och gymnasieskolornas utbildningsalternativ är ett resultat av politisk inblandning, där själva förutsättningarna för "utbildningsmarknaden" skapats av utbildningspolitiska beslut. Den politiska regleringen av gymnasieskolan innebär också att det inte är rimligt att framställa "gymnasieutbildningens utbildningsmarknad" som en reell marknad. Eleverna måste exempelvis lita på att gymnasieskolorna producerar någon typ av utbildning som är önskvärd i det enskilda fallet. De kan helt enkelt inte "vänta på bättre tider" (Fritzell, 1987, s. 32) och låta bli att välja gymnasieutbildning. Det råder även en tydlig obalans i parternas grundläggande villkor för att agera. Elevernas möjligheter till nyttomaximering är kraftigt inskränka genom att de enbart kan konkurrera med sina betyg. Eleverna kan heller inte höja sin skolpeng, eftersom den är densamma oavsett tidigare prestationer i utbildningssystemet. De har däremot utrymme för en mer flexibel hållning till de egna produktionsvillkoren. Gymnasieskolorna har idag goda möjligheter att använda och utveckla sina utbildningsprodukter via branschorganisationer, näringsliv och högskolor eller universitet etc. (jfr Fritzells, 1987 diskussion runt förhållandet arbetsmarknad – utbildning).

För att försöka peka ut centrala karaktäristika kring vad som utmärker en reglerad utbildningsmarknad kommer vi att följa den betydelse Le Grand ger begreppet "quasi markets". En kvasimarknad beskriver de speciella typer av marknadsrelationer som skapas inom ett decentraliserat och statligt styrt utbildningssystem. Enligt Le Grand (1991) visar nedanstående punkter varför det inte är möjligt att betrakta elev – skola-transaktionen och dess utbyte av pedagogiska tjänster och utbildningstitlar som en reell marknad.

- (i) Precis som på varumarknaden konkurrerar gymnasieskolorna om elevernas val. Inom den offentliga sektorn kan gymnasieskolorna däremot inte agera som "riktiga" handelsföretag. Exempelvis är gymnasieskolornas ekonomiska intressen diffust formulerade.
- (ii) Staten definierar och styr fortfarande vilka typer av produkter som gymnasieskolan ska erbjuda sina elever (konsumenter). Den statliga styrningen av gymnasieutbildningen söker garantera en nationell standard, vilken begränsar elevernas valmöjligheter. Samtliga gymnasieprogram innehåller exempelvis kärnämnen som svenska, engelska, matematik, etc. Dessa styrs även innehållsligt via kursplaner och betygskriterier.
- (iii) Precis som på en reell marknad kan eleverna välja gymnasieutbildning som anordnas av olika huvudmän. Däremot kan inte de kommunala gymnasieskolorna eller friskolorna ta betalt för sina pedagogiska tjänster.

- (iv) Den ekonomiska transaktionen sker inte mellan skola och elev/förälder utan sköts via ”skolpengssystemet” av en tredje part (stat och kommun). Däremot är det möjligt för sponsorer att skänka pengar till gymnasieskolor (Författarens tolkning och översättning av Le Grand 1991, s. 1260).

Förhållandet mellan det lokala och nationella

Gewirtz, Ball och Bowe (1995) menar att ett annat vanligt sätt att analysera utbildningsreformers konsekvenser och det sätt på vilket de implementeras är att rikta forskningsintresset mot den nationella utbildningspolitiken. Det vill säga att låta den nationellt beskrivna policyretoriken klä skott för och även förklara vad som där sker. Att uppfatta nationell utbildningspolicy som den ensidigt bärande diskursproducenten kan vara problematiskt, vilket Lindensjö och Lundgrens (2000) forskningsinsatser visat. Det finns inga linjära samband mellan vad de kallar formuleringsarenan och realiseringsarenan:

...serious attention needs to be given to the play of state power within ‘disaggregated, diverse and specific (or local) sites’ (Allan, 1990) and to the ways in which particular fields of knowledge are sustained and challenged in these settings... (Ball, 1994, s. 22).

I ett decentraliserat utbildningssystem kommer lokala aktörer att producera, konsumera och distribuera diskurs (Fairclough, 1992). Att låta lokala krafter utveckla, förbättra och effektivisera gymnasieutbildningen är också ett av huvudsyftena med nutida utbildningspolicy. Gerwitz, Ball och Bowe (1995) menar att det inte längre går att tala om ett nationellt utbildningssystem:

It is our basic contention that there is no one general education market in operation in England. Education markets are localized and need to be analysed and understood in terms of a set of complex dynamics which mediate and contextualize the impact and effects of the Government’s policy (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995 s.3).

De officiella besluten och policyretoriken medieras ner till de lokala kvasimarknaderna, vilka utvecklar sin egen komplexitet och dynamik. Även Whitty, Power & Halpin (1998) menar, i sin komparativa analys av olika utbildningssystem i västländerna där bland annat Sverige ingår, att vi kan tala om en utbildningens ”kvasimarknad”. Med detta menar de att utbildningssektorn styrs av relationen mellan marknadskrafter (gymnasieskolors rätt att utforma lokala program, skolpeng, elevers val av utbildning etc.) och central styrning (fokus på utbildningens mål- och resultat, betygskriterier, granskning och utvärdering etc.). Liksom alla typer av marknader kan inte en lokal kvasimarknad förstås som ett av naturen givet fenomen (Woods, Bagley & Glatter, 1998). De fungerar och verkar inte isolerat från samhället och människors levda liv i övrigt, utan är socialt inbäddade (jfr Polanyi, 1957). En lokal kvasimarknad skapas i det sammanhang där den verkar av människor som interagerar i sina verksamheter.

Det finns alltså ingen motsättning i att problematisera och analysera utbildningspolicy som den skrivs fram nationellt via läroplaner, skollag, propositioner,

rapporter etc. och den lokala kvasimarknadens interna dynamik. Snarare menar Foskett och Hemsley-Brown (2001) att det nationella och det lokala är att betrakta som två sidor av samma mynt. Min utgångspunkt är alltså att den övergripande struktureringen av ett utbildningssystem transformeras ner till, och får sin speciella betydelse, i ett lokalt sammanhang. Detta ska vi titta närmare på fortsättningsvis.

Lokala villkor för gymnasieutbildning

Gymnasieutbildningen är reglerad såtillvida att alla elever har rätt att välja ett utbildningsalternativ var än i landet detta anordnas, ifall den egna hemkommunen själv inte kan tillgodose elevens önskemål med ett likvärdigt utbildningsalternativ. En viktig konsekvens av gymnasieutbildningens kommunalisering var att det upprättades nya gymnasieskolor inom kommuner som tidigare inte genomfört en sådan utbildningsform. En annan viktig utvecklingstendens är att gymnasieskolor kan beviljas riksintag av elever. Innebörden är att alla behöriga elever i landet kan söka till dessa utbildningar (SFS 1997:1212). I den aktuella kommunen är policyn att låta alla elever söka till de utbildningar som finns inom två utarbetade samverkansområden. Inom samverkansområdena finns inga restriktioner för elevers gymnasieval. Eleverna kan alltså välja fritt oavsett sina hemkommuners utbud av gymnasieprogram. Syfte med samverkansområdena sägs vara att höja gymnasieutbildningens kvalité genom att öka elevernas valmöjligheter (Växjö kommun, 2004). Ifall en elev vill söka en utbildning som inte erbjuds inom samverkansområdena, krävs att särskilda skäl för detta anges.

Växjö kommuns strävan tycks alltså, i likhet med den nationella utbildningspolicyn, vara att skapa ett rikt utbildningsutbud som syftar till att tillgodose elevernas intressen och önskemål i så stor utsträckning som möjligt (jfr Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Det eftersträvarsvärda för kommunalpolitiker, rektorer, lärare etc. blir att öka elevernas valmöjligheter och därigenom också konkurrensutsätta gymnasieskolorna. Detta sätt att organisera utbildning blir helt enkelt till det sanna och önskvärda. Samtidigt kan samverkansområdena också ses som en lokal reglering av gymnasievalet, vilket leder tanken till det ”gamla” sättet att dela in Sverige i olika elevområden. I ett vidare perspektiv är min tolkning av detta att gymnasievalet fortfarande brottas med ett informationsproblem. Den förväntan som finns på att gymnasieskolorna profilerar och preciserar sitt utbildningsutbud och att informationen ska finnas tillgänglig för eleverna blir även i nuvarande utbildningssystem till en svårlöst fråga (SOU 1997:107).

Det visar sig också vid en granskning av kommunstatistik att få elever, mantalsskrivna i Växjö kommun, väljer att studera på annan ort. Inför läsåret 2002/03 är det endast 44 av totalt 734 elever som vid sitt intresseval angett gymnasieskolor utanför hemkommunen. Drygt hälften av dessa elever söker sig till Alvesta kommuns gymnasieskola och Ryssbygymnasiet i Ljungby kommun (Växjö kommun, 2003). Båda dessa skolor ingår i ett av samverkansområdena och finns på pendlingsavstånd från Växjö. Detta kan jämföras med Taylors (2002) resultat från England och Wales. Han menar att de senaste decenniets utbildningsreformer i väldigt liten grad förändrat elevers valmönster. Eleverna väl-

jer helt enkelt en skola nära hemmet. Detta demografiska mönster visar sig också i de två grundskoleklasser som avhandlingsstudien centreras till. De flesta eleverna i studien väljer att studera i hemkommunen och har framförallt kommunala gymnasieskolor som ett första alternativ. Vid en första anblick tycks alltså reformeringen av gymnasieskolan ha skapat en valfrihet som inte skiljer sig nämnvärt från tidigare system. Den förändring som ändå sker på den lokala kvasimarknaden beror i huvudsak på en ändring i kommunalpolitiken, där politikerna börjar betrakta etableringen av friskolor som något önskvärt. ”Detta konkurrensförhållande kan, trots minskade ekonomiska ramar, innebära en vitalisering av vår egen gymnasieskola” (Gymnasienämnden, 1998, s. 2).

Vid undersökningsperioden 2002 fanns det tre kommunala- och fyra friskolor i Växjö kommun. Under 2003 har utbudet friskolor ökat till sju stycken. I de omkringliggande kommunerna i länet fanns det 2003 totalt två friskolor och åtta kommunala skolor. Det vill säga att hälften av gymnasieskolorna i samverkansområdet finns i Växjö kommun. Endast två av kranskommunerna kan erbjuda sina elever mer än tio olika program. Följden blir att en hel del elever söker sig till gymnasieutbildningar i Växjö kommun. Det stora flertalet av dessa börjar i någon av de tre kommunala skolorna. Det intressanta är dock att närmare 70 % av friskolornas utbildningsplatser fylls av elever som är mantalsskrivna utanför kommunen. Samtidigt visar elever hemmahörande i Växjö kommun ett svalt intresse för friskolornas programutbud. Trots att antalet friskolor ökar, är det bara marginellt fler kommunelever som söker detta utbildningsalternativ (Växjö kommun, 2003). Friskolereformen tycks alltså ha liten betydelse för elever som är mantalsskrivna i kommunen. Denna tolkning styrks också av statistiska undersökningar på annat håll i landet. ”För de flesta elever är valet mellan olika kommunala alternativ av större betydelse än valet mellan kommunal och privat skola” (Söderström & Uusitalo, 2005, s. 19). En stor del av friskolornas etablering i Växjö kommun tycks alltså bygga på ett elevunderlag som skapas utanför kommunen. Den demografiska rörligheten av elever kan vara en förklaring till att antalet friskolor växer och har möjlighet att etablera sig under framförallt 2000 och framåt. En riklig konsekvens av elevströmmarna från kranskommunerna och in till Växjö kommun, är att länken mellan skola och utbildning och dess geografiska omgivning bryts (Ball, 1995). Gymnasieutbildningens möjligheter att serva det omgivande samhället med arbetskraft förflyttas alltså i stor utsträckning från kranskommunerna, till att bli Växjö kommuns ansvar.

Diskussionen ovan har försökt tydliggöra hur det skapats en lokal kvasimarknad som i huvudsak är centrerad till Växjö kommun (med vissa undantag). Det är i Växjö som många elever i samverkansområdet vill genomföra sin utbildning, friskolor önskar etablera sig, och vi kan tala om att gymnasieskolorna konkurrerar om elevernas val av gymnasieutbildning. Hall (1999) skriver att den lokala utbildningsmarknaden i första hand formas av elevernas valprocesser och faktiska val. Valprocesserna står i relation till det geografiska utbudet av skolor och program, de socioekonomiska villkoren i regionen etc. Ett stort utbud av skolor med likvärdiga, eller delvis likvärdiga, program leder till att elever struktureras in i ett konsumtionsinriktat valbeteende. Ifall konkurrensen är ringa och de olika skolorna på en utbildningsmarknad samarbetar om utbudet, kommer detta att leda till andra utfall av elevers valstrategier (Hall, 1999).

Gymnasieskolornas profilering inom kvasimarknaden

Så långt kan vi slå fast att gymnasieskolornas bör profilera sig i syfte att skapa ett differentierat utbildningsutbud som eleverna kan välja ur. Inom denna utbildningsvariation ska eleverna kunna urskilja de skillnader som finns mellan olika utbildningsalternativ. Det bör finnas skillnader mellan alternativen så att eleverna ska kunna ta ställning och göra relevanta val. Persson (1997) menar att alla val handlar om differentiering. Det måste finnas skillnader mellan olika utbildningsalternativ för att det ska vara möjligt att tala om valfrihet. Persson skiljer mellan en horisontell och vertikal differentiering. Den horisontella differentieringen innebär att valalternativen i huvudsak är likvärdiga vad beträffar människors möjligheter att välja. En viktig princip för horisontell valfrihet är att den sker mot bakgrund av likvärdigt tillträde. Inga elever får alltså stängas ute från möjligheten att välja ett speciellt utbildningsalternativ. De olika alternativen konkurrerar på basis av karaktäristika och innehåll. Vi kan se detta inom utbildningssektorn där friskolor och kommunala gymnasieskolor skapar ett urval av program och inriktningar som ungdomarna har att välja ur. Vertikal differentiering uppstår när valet är reglerat. När konkurrensen mellan de olika alternativen sker på basis av väljarnas ekonomi, status, förmåga etc. När vissa typer av val begränsas är det möjligt att tala om vertikal differentiering (Persson, 1997). I avhandlingsstudien kan denna typ av differentiering uppmärksammas i samband med att vissa eftertraktade yrkesförberedande program och vissa idrottsutbildningar sorterar eleverna efter betyg och förmåga. Den nuvarande gymnasieskolan baseras alltså på båda dessa differentieringsmekanismer.

I den utbildningspolitiska retoriken (Skr. 1996/97:112) är det i första hand kring den horisontella differentieringen som samtalet förs. Det framstår som önskvärt att utöka antalet utbildningsval för ungdomarna genom att öka kommuner och skolors möjligheter att utveckla och omformulera gymnasieprogrammens innehålls- och formaspekter. I takt med att antalet valalternativ blir fler och gymnasieskolan alltmer differentierad blir det därför också väsentligt att förse de unga väljarna med likvärdig information. Gymnasiereformen kan även ses som ett försök att motverka den vertikala differentieringen, genom åläggandet på kommunerna att i högsta möjliga grad tillgodose elevernas förstahandsval (85 % på nationella program år 1995). Inte heller får gymnasieskolan välja elever genom att erbjuda utbildningsplatser på oklara och ej lagstadgade grunder (SFS 1997:1212). Konsument och producenttransaktionen är alltså reglerad genom att eleverna väljer utbildning. Alla ska ha samma möjligheter att komma in på det program som de söker sig till. Nedan ska vi diskutera den lokala kvasimarknadens differentierade utbildningsutbud genom att inledningsvis beskriva gymnasieskolornas skilda profileringsstrategier.

Om de kommunala skolorna

De kommunala gymnasieskolorna tycks ta ett gemensamt ansvar för att erbjuda kommunens ungdomar ett brett utbildningsutbud. Ungdomarna kan välja ett kommunalt alternativ till nästan alla typer av nationella program och inriktningar (Industri- och Barn och fritidsprogrammen genomförs dock inte 2002 på grund

av bristande elevunderlag). Gymnasieskolorna har över tid etablerat ett samarbete som inte har förändrats av gymnasiereformerna. Samarbetet baseras på att varje skola riktar sitt utbildningsutbud mot olika elevgrupper. Vi skulle kunna säga att de kommunala skolorna delat på kakan av nationella program. Varje skola tar därför ansvar för, och producerar olika nationella eller specialutformade program. I den meningen kan vi inte tala om att det råder någon konkurrenssituation mellan de kommunala gymnasieskolorna. De kommunala gymnasieskolornas profileringsstrategier på kvasimarknaden sker i hög grad mot bakgrund av vilka gymnasieprogram som kan läsas.

I Växjö sker detta på följande sätt:

Vid *Växjö Katedralskola* går cirka 1400 elever på fem olika program: Estetiskt program (inriktning Bild & form, Dans, Musik, Teater, Textil) Naturvetenskapligt program (inriktning Naturvetenskap, Miljövetenskap, Matematik och Data, Natur och samhälle), Samhällsvetenskapligt program (inriktning mot Samhällsvetenskap, Kultur, Språk), Idrottsprogram och International Baccalaureate (inriktning Samhällsvetenskap, Naturvetenskap). Katedralskolan har en stark akademisk tradition, vilket beskrivs på dess hemsida som att skolan är en av Sveriges äldsta gymnasieskolor med anor från 1200-talet (Katedralskolan, 2003). Detta historiska bildningsarv betonas då en skolledare presenterar skolans profil för föräldrar och elever vid en informationsdag. Katedralskolan försöker utmåla bilden av sig själv som representant för något beständigt och enhetligt där ämneskunskaper betonas. I linje med denna akademiska profilering lyfter skolledaren fram att ca 10% av lärarna har genomfört forskarutbildning. Detta sägs borga för en hög kvalitet på undervisningen. Skolledaren påpekar även andra kopplingar till den högre utbildningen. Varje månad bjuder Katedralskolan in en föreläsare från Växjö universitet. Mot bakgrund av en sådan beskrivning framhåller skolledaren att Katedralskolans elever alltid har goda resultat på nationella- och internationella (International Baccalaureate) prov och tester. På Katedralskolans hemsida betonas också att utbildningarnas övergripande ambition är att förbereda eleverna för vidare studier. Där framhålls även att skolan driver ett flertal internationaliseringsprojekt, som möjliggör gymnasiestudier utomlands (Katedralskolan, 2003).

Vid *Teknikum* finns det ungefär 800 elever på både studieförberedande och yrkesförberedande program. De sex nationella programalternativen är: Elprogrammet (inriktning Elteknik, Datorteknik, Automation), Energiprogrammet (inriktning VVS- och kylteknik), Individuella programmet, Naturvetenskapsprogrammet (inriktning Natur, Biomedicin, Informationsteknik), Omvårdnadsprogrammet (inriktningar Allmän profil, Barnsjukvård och omsorg om utvecklingsstörning, Funktionshinder och rehabilitering, Hälso- och sjukvård, Psykiatriskt arbete, Samhällsvetenskaplig profil) och Teknikprogrammet (inriktning Bioteknik, Produktutveckling och design, Samhällsbyggande och arkitektur, Informationsteknik). På en informationsdag framhåller en skolledare att majoriteten av gymnasieprogrammen har ett innehåll som är riktat mot teknik och/eller naturorienterade ämnen. Detta sägs borga för en god sammanhållning genom att eleverna har en gemensam utgångspunkt för sina studier oavsett program. Att läsa en gymnasieutbildning på Teknikum innebär, enligt skolledaren, att eleven inbe-

grips i ett kollektivt sammanhang, där gemenskap och elevmedverkan är två centrala aspekter av skolans profil. På Teknikums hemsida står att eleverna diskuterat sig fram till de tre slagord som beskriver den anda och inriktning som de vill att Teknikum ska representera (gemenskap, kunskap och stolthet) (Teknikum, 2003). *Gemenskap* står för den laganda och det goda kamratskap som ska präglade Teknikum. Skolans inställning är att inte göra någon skillnad mellan olika elever. Sätten att arbeta med elevdemokrati sägs inte bara ske i abstrakt form, via lokala mål och skrivelser, utan konkretiseras i olika forum där det ska finnas elevrepresentanter. *Kunskap* står för skolans kvalitet. Teknikums policy är att inget program ska bli en återvändsgränd. Det ska finnas individuella möjligheter att på varje program göra val som leder fram till speciell behörighet för vidare studier på högskola. I sitt anförande inför blivande gymnasieelever och deras föräldrar säger en skolledare, "Ingen ska behöva gå på Komvux". Eleverna ska känna *stolthet* för sin skola. Det ska vara en merit att ha genomfört sin gymnasieutbildning på Teknikum. Utgångspunkten är att alla oavsett programtillhörighet ska ges stort utrymme att välja sin väg senare i livet (Teknikum, 2003).

På *Kungsmadsskolan* studerar ca 1200 elever i företrädesvis olika yrkesförberedande program: Byggprogrammet (inriktning Måleri, Husbyggnad), Fordonsprogrammet (inriktning Personbilteknik, Maskin och lastbilteknik, Karosseri). Eleverna på fordonsprogrammet får tio körlektioner och träning på halkbana betald av skolan. Motprestationen är att eleverna ska ha ett godkänt studieresultat och ett gott uppförande, Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet (inriktning Design och möbler, Frisör, Glas), Hotell- och restaurangprogrammet (inriktning Hotell, Restaurang och måltidsservice), Livsmedelsprogrammet (inriktning Bageri & konditori), Medieprogrammet (inriktning Medieproduktion, Kommunikation och samhälle), Samhällsvetenskapsprogrammet (inriktning Ekonomi och Media) och Gymnasiesärskolan (Kungsmadsskolan, 2003). Utbudet av program pekar mot ett pluralistiskt innehåll. Vid en informationsdag beskriver en skolledare Kungsmadsskolan som ett samhälle i miniatyr, där elever med teoretisk inriktning och yrkesinriktning möts och verkar på samma spelplan. Den sammanhållande länken är att samtliga program har en stark koppling till olika branschorganisationer, vilket sägs borga för en höjning av elevernas anställbarhet efter genomförda studier. "Det lilla samhället som utbildar för det stora" står att läsa på en informationsfolder som delas ut då Kungsmadsskolan har informationsdag. Den skolledare som talar för ungdomar och föräldrar framhåller att Kungsmadsskolan arbetar "skarpt", ute i den verklighet som väntar.

Om friskolorna

När friskolornas roll och profileringssträvanden på den lokala utbildningsmarknaden diskuteras, är det viktigt att hålla i minnet att det framförallt är elever som inte är mantalsskrivna i kommunen som söker till dessa utbildningar. Friskolorna tycks därigenom främst konkurrera med andra friskolor på kvasimarknaden. Konkurrensen om eleverna står i detta fall framförallt mellan olika inriktningar

på samhällsvetenskapligt program²⁶. Här sker också en reell differentiering mellan de olika utbildningsalternativen. Klara skillnader finns mellan friskolorna. ProCivitas privata gymnasium har en inriktning mot ekonomi, Växjö Fria Gymnasium framhåller sina inriktningar mot medicin och ekonomi och Esaias Tegnér Gymnasiet har slutligen en stark inriktning mot språk och kommunikation vilar på delvis olika profileringsstrategier.

ProCivitas privata gymnasium startade år 2000 och titulerar sig själv som en privatskola med riksintag. De ca 200 eleverna betraktas som kunder, vilket anses innebära att elevernas önskemål och ambitioner med sin utbildning tillvaratas på skolan. På skolans hemsida framhålls vidare att eleverna därför också får goda möjligheter att påverka sina undervisningsvillkor (ProCivitas, 2003). Ordning och reda framhålls vara en självklarhet och en viktig förutsättning för goda studieprestationer. På skolan kan eleverna läsa två specialutformade samhällsprogram med inriktning mot idrott eller ekonomi. För att peka på gymnasieutbildningens exklusivitet betonar ProCivitas privata gymnasium i sina informationsbroschyrer att kopplingen till ledande positioner i näringslivet eller inom idrotten är stark. Bland annat citeras Peter Wallenberg Jr och Hans-Jakob Bonnier, vilka unisont menar att ProCivitas privata gymnasium erbjuder unika elitutbildningar. Skolans elever får genom ett mentorssystem möjligheter att arbeta i nära kontakt med befattningshavare från svenskt näringsliv. I detta sammanhang diskuteras också att goda studieresultat bara till delar är en förutsättning för ungdomars integration på arbetsmarknaden, än viktigare uppfattas social kompetens och goda kontakter vara. Danande av personliga egenskaper framhålls alltså som en betydelsefull del i undervisningen. Samarbetet och kontakten med företrädare för näringslivet samt skolans sociala aktiviteter (fester, resor etc. som betalas av skolan) möjliggör denna typ kompetensutveckling (ProCivitas, 2003).

Esaias Tegnér Gymnasiet är en av kommunens minsta gymnasieskolor med ett begränsat antal studieplatser (max 120). I Tegnér's anda säger sig skolan sätta litterär begåvning i kombination med humanistiskt och vetenskapligt intresse som en ledstjärna för elevernas utbildning. På gymnasieskolans hemsida beskrivs två inriktningar inom det samhällsvetenskapliga programmet (Esaias Tegnér Gymnasiet, 2003). Den internationella inriktningen fokuseras på kommunikation, där goda språk- och IT-kunskaper sägs komma att bli betydelsefulla för de som önskar studera eller arbeta på en alltmer internationell arena. Den estetiska inriktningen koncentreras innehållsligt till bild, design och formgivning. Som möjliga postgymnasiala utbildningsalternativ anges konst, design, scenografi, textil eller reklam. Det handlar alltså i grova drag om att bilda eleverna genom framförallt språk och estetik. I en alltmer globaliserad värld sägs språkkunskaper och IT vara av stor betydelse. Profileringen av skolan tar fasta på dessa aspekter av utbildning, men också på skolans litenhet, som borgar för en nära kontakt mellan lärare och elever. Det betonas att eleverna undervisas i små studiegrup-

²⁶ Det finns ytterligare en fristående skola i kommunen, nämligen HS Naturbruksgymnasium i Ingelstad. Gymnasieskolan erbjuder eleverna att läsa fyra olika inriktningar på naturbruksprogrammet. Undervisningen sägs vara av en blandning mellan teori och praktik mot "Den gröna arbetsmarknaden" (HS Naturbruksgymnasium, 2003). Inga av eleverna i studien diskuterar detta utbildningsalternativ, varför jag valt att inte presentera gymnasieskolan här.

per. Skoldemokrati blir därigenom aldrig till en formalitet utan till ett självklart inslag i det vardagliga arbetet (Esaias Tegnér Gymnasiet, 2003).

Växjö Fria Gymnasium startade i sin nuvarande form 2002 när Växjö Fria Vårdgymnasium och Växjö Internationella Skola slogs ihop till en enhet. På Växjö Fria Gymnasium studerar ca 200 elever på något av följande program: Omvårdnadsprogrammet (inriktning Akutsjukvård och idrottsmedicin, Socialomsorg och äldreomsorg, Utvecklingstörning och funktionshinder, Somatisk vård, Psykiatrisk vård), Naturvetenskapligt program (inriktning Ekonomi, Medicin) och Samhällsvetenskapligt program (inriktning Samhällsmedicin, Ekonomi). På gymnasieskolans hemsida beskrivs vidare en profilering mot mindre undervisningsgrupper som sägs borge för en förbättrad undervisningskvalité (Växjö Fria gymnasium, 2003). Eleverna beskrivs få goda förutsättningar att lära känna varandra, och det framhålls som eftersträvansvärt att en nära kontakt mellan lärare och elever upprätthålls. Eleverna erbjuds en egen arbetsplats i skolans lokaler med PC och bredbandsuppkoppling samt subventionerad körkortsutbildning. En skolledare på Växjö Fria gymnasium diskuterar vid en informationsdag förhållandet mellan den egna skolan och de kommunala gymnasieskolorna. De kommunala gymnasieskolorna beskrivs som undermåliga. Framförallt är det byråkratien och storskaligheten som ifrågasätts. På Växjö Fria gymnasium får eleverna mer studietid, mer valfrihet, högre grad av individualisering, bättre kontaktnät med betydelsefulla institutioner i samhället (skolan beskrivs ha ett etablerat samarbete med universitet, landsting och kommun), högre grad av föräldramedverkan i jämförelse med de kommunala skolorna. På samma informationsdag beskriver en föräldrarepresentant Växjö Fria gymnasium som ”det lilla företagets fördelar gentemot stordriften”. På hemsidan framhålls också att undervisningen bedrivs i Växjös bästa skollokaler mitt i centrum (Växjö Fria gymnasium, 2003).

Om gymnasieskolor utanför kommunen

Inom den lokala kvasimarknaden väljer elever boende i kommunen i första hand till kommunala gymnasieskolor, i andra hand till friskolor etablerade inom Växjö stad och i tredje hand till gymnasieskolor utanför kommunen. Med andra ord ter sig skolorna utanför kommunen spela en undanskymd roll för utbildningsproduktionen på kvasimarknaden. Eleverna i studien resonerar även om två gymnasieskolor utanför kommunen. I kommunstatistiken beskrivs dessa båda skolor som de mest önskvärda ur elevsynpunkt (Växjö kommun, 2003). Åt deras skilda profileringsstrategier ska vi nu ägna uppmärksamhet.

Alvesta Gymnasieskola erbjuder sju olika programalternativ: Barn- och fritidsprogrammet, Transportgymnasiet, Handelsgymnasiet, Naturvetenskapsprogrammet, Samhällsvetenskapsprogrammet, Teknikprogrammet och Individuella programmet. Skolan har ingen övergripande profilering och skiljer sig därför från de skolor som tidigare beskrivits. Däremot framhåller skolan två olika ”morötter”. Eleverna erbjuds körkortsutbildning och tio fria körlektioner samt möjligheter till kvalificerad fotbollsträning under skoltid. I övrigt söker informationsbroschyrerna som delas ut till eleverna visa vilka framtida utbildningsvägar och anställningsmöjligheter som finns efter avslutad gymnasieutbildning (Alvesta gymnasieskola, 2003).

Ryssbygymnasiet är en internat- och friskola som under 2003 fick riksintag. Skolan ger tre olika specialutformade inriktningar på naturbruksprogrammet (Skogsbruk, Jakt och viltvård, Turism). Dessutom erbjuds två inriktningar på Hotell och restaurang-programmet (Kost-hälsa-miljö, Restaurang och måltids-service). I en tidning eller informationsbroschyr som skickas ut till blivande gymnasieelever utmålar sig Ryssbygymnasiet som en av Sveriges bästa utbildningsinstitutioner beträffande Naturbruk och Hotell och restaurang. Detta argument styrks i informationsbroschyren genom att en landstingspolitiker, en skolledare på Ryssbygymnasiet, lärare och elever "får säga sitt" om skolan och de olika utbildningsalternativen. I sammanhanget ska nämnas att landstinget är huvudman för skolan. Vikten av att producera en utbildning som tilltalar eleverna och beaktar elevernas önskemål framhålls vara en viktig ingrediens för skolans expansion. "Är vi inte duktiga får vi ju inga elever" (Skolledare citeras i skolans informationsbroschyr). Det framhålls vidare att Ryssbygymnasiet har ett nära samarbete med olika branschorganisationer och arbetsmarknad, vilket borgar för att eleverna får en relevant och aktuell yrkesutbildning. I informationsbroschyren framhålls att alla elever får arbete efter avslutad utbildning, ofta på de arbetsplatser som skolan har samarbete med. Att eleverna bor på gymnasieskolan diskuteras också som en viktig och positiv del i skolans profil. Skolledaren och landstingspolitikern visar hög samstämmighet på denna punkt. Eleverna beskrivs bli mogna som människor på ett kvalitativt bättre sätt än de elever som väljer att bo kvar i hemmet under gymnasieåren. Liksom vid andra friskolor propageras för det lilla formatet på skolan, vilket likställs med en hög grad av elevinflytande.

Profileringskategorier på den lokala kvasimarknaden

Vi ska knyta ihop resonemangen genom att tydliggöra vilka olika "idealtypiska" profileringar som gymnasieskolorna använder sig av i syfte att skapa ett positivt tilltal till eleverna. Det är viktigt att hålla i minnet att profileringskategorierna är konstruerade mot bakgrund av gymnasieskolornas muntliga och skriftliga information. De är baserade på de texter som eleverna möter innan valet till gymnasieskolan sker. Profileringskategorierna handlar därför inte om vad som sker ute i på skolorna i form av undervisning. Det ska även framhållas att kvasimarknaden betraktas som en pedagogisk praktik, där olika "diskursagenter" uttalar sig mot bakgrund av olika typer av språkligt förankrad handlingsrationalitet. Begreppet profileringskategori används på en analytisk nivå som ett sätt att tydliggöra utgångspunkten i människors (gymnasieskolors) språkhandlingar. En profileringskategori beskriver vad som i en given historisk tid uppfattas vara ett riktigt och legitimt sätt att informera elever om vilka utbildningsalternativ som finns på en viss gymnasieskola. Genom profilering kan alltså gymnasieskolorna marknadsföra sig. Syftet med att "renodla" profileringskategorierna är:

- (i) för det första att tydliggöra att de är baserade på olika konkurrerande utgångspunkter. Profileringen särskiljer de olika gymnasieskolorna och skapar en innehållslig och formmässig differentiering med vilka eleverna kan jämföra sina utbildningsaspirationer.

- (ii) för det andra diskutera hur eleverna förhåller sig till dessa profileringskategorier.
- (iii) för det tredje att använda profileringskategorierna som analytiska instrument för att tydliggöra den förändring som sker på kvasimarknaden.

Figur 3. Profileringskategorier inom gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad

Profilerings-kategori	Beskrivning/kommentar
Arbetsmarknads-orienterad	Profileringskategorin orienterar sig mot verksamheter utanför skolan. Den yrkesförberedande gymnasieutbildningen kan inte på egen hand förbereda eleverna för deras integration på arbetsmarknaden. Profileringen framhåller gymnasieskolans nära kontakter med arbetsmarknaden och dess branschorganisationer. Utgångspunkten är att eleven ska tillhandahållas kunskaper och färdigheter som är dagsaktuella för de branscher och yrken som eleverna utbildas för. Gymnasieskolans kontakter inom arbetslivet beskrivs ge eleverna goda möjligheter till anställning i direkt anslutning till avslutade gymnasiestudier.
Näringslivs-orienterad	Även denna profileringskategori riktar sig till verksamheter utanför skolan. Den studieförberedande gymnasieutbildningen förstärks genom att olika näringslivsföreträdare agerar som mentorer för eleverna. Inom profileringskategorin framhålls vikten av att eleverna under sin utbildningstid får ta del av och vistas i den sociala miljö som näringslivet representerar. Gymnasieutbildningen måste tillhandahålla mer än ämneskunskaper. Eleverna ska via sin gymnasieutbildning etablera sociala kontakter och "socialiseras in" i, ska kunna föra sig i, det sociala sammanhang som de utbildas för.
Akademiskt-orienterad	Profileringskategorin står för ett bildningsideal där de vetenskapligt grundade ämnena ska bibringa beständiga kunskaper till eleven. I starkt samband med den utbildningspolitiska retoriken kring kunskapssamhället framhålls de allmängiltiga kunskaper och färdigheter som utmålats vara nödvändiga i medborgares liv. Innehållet är starkt kopplat till högre utbildning, elevers förberedelser för högskoleutbildning och till en akademisk bildningskanon med humanistiska och naturvetenskapliga ämneskunskaper.

Marknadsorienterad	Utgångspunkten för profileringskategorin är att man vill muta in segment av läroplanen och därigenom försöka skapa innehållsliga nischer. Gymnasieskolorna söker relatera sig till utvecklingen på kvasimarknaden och dess utbildningsutbud. Ofta använder skolorna olika typer av argument som vi normalt hittar inom varureklamsektorn. Gymnasieskolorna försöker locka eleverna med olika erbjudanden: ”Köp det här och du får det här.” Eleven beskrivs få en unik utbildning och sägs få kunskaper och färdigheter som de inte kan få på annat håll. Profileringskategorin baseras på att skolorna handlar framgångsorienterat och målrationellt. Samtidigt förutsätter och konstituerar skolorna eleven som en konsument som också förväntas agera som en sådan. Man riktar sig även till vissa grupper av elever, de som är speciellt begåvade i exempelvis idrott.
Pedagogisktorienterad	Profileringskategorin utgår från att eleverna ska ha möjlighet att påverka och argumentera för hur deras utbildning ska läggas upp, ofta kopplat till ”mikrodemokratier” där beslutsvägarna är korta och flexibla. Elever och lärare arbetar i en nära och jämlik relation. Man framhåller gemenskap och samhörighet som viktiga aspekter av utbildningen och har en intersubjektiv utgångspunkt för undervisning där eleven ska tillåtas argumentera för och få gehör för sina ståndpunkter.

Notera: Gymnasieskolorna använder sig ofta av flera av de ovanstående profileringskategorier. Vi bör också uppmärksamma att det inte finns någon religiös eller könsspecifik profileringskategori på den lokala kvasimarknaden (jfr Woods, Bagley & Glatter, 1997).

De tre kommunala gymnasieskolornas profileringssträvanden skapar mot denna bakgrundsteckning en möjlighet för elever att välja ”nivå av akademisering” för sina gymnasiestudier. Växjö Katedralskolas akademiska profil riktar mot studiemotiverade elever som önskar bästa möjliga förberedelse inför högre utbildning. Kungsmadsskolan har en tydlig arbetsmarknadsorienterad profil och riktar sig företrädesvis mot elever med ambitioner och förhoppningar om att komma ut i arbetslivet efter avslutade gymnasiestudier. Teknikum fyller i min tolkning det tomrum som finns mellan dessa båda gymnasieskolor. Teknikum betonar förhållandet mellan en arbetsmarknadsorienterad och en akademisk orienterad profileringskategori med möjlighet för alla till ämnesfördjupning. Teknikum har även en tydlig betoning på elevernas inflytande och kan därför också ses utnyttja en pedagogisk profileringskategori. Skolornas olika betoning av teoretiska studier är också den starkast särskiljande faktorn i gymnasieskolornas profileringsambitioner och kan ses som en relik från tidigare gymnasieorganisation. De tre kommunala gymnasieskolorna har över tid arbetat samman ett gemensamt utbildningsprogram som täcker in stora delar av det totala innehållsliga omfång som gymnasieskolan baseras på i sin nuvarande form.

En tydlig tendens är att friskolorna önskar skapa och muta in ett eget innehållsområde inom utbildningens kvasimarknad (se Woods, Bagley & Glatter, 1998). I hög grad handlar profileringsambitioner om att framhålla skolans profilerade innehåll som särskilt betydelsefullt för elevernas samhälleliga integra-

tionsmöjligheter. Friskolorna använder också i högre grad än de kommunala skolorna olika ”erbjudanden” för att locka till sig elever. Denna typ av marknadsorienterade profilering balanseras mot den mer handfasta akademiska profilering som vi känner igen från Växjö Katedralskola. De olika programalternativen sägs öppna upp för goda valmöjligheter längre fram i utbildningskarriären. En tredje aspekt förenar friskolornas profilering på kvasimarknaden. Friskolornas lilla format och därigenom möjlighet till elevinflytande lyfts fram som en viktig pedagogisk anledning till att välja ett utbildningsalternativ på en friskola. Förutom dessa gemensamma profileringskategorier har ProCivitas privata gymnasium även en stark profilering mot näringslivet. Friskolorna utgår i hög grad från att eleverna ska handla konsumtionsinriktat. Det vill säga att ungdomarna ska handla mot bakgrund av de objektiva kriterier som skolorna framhåller och göra en bedömning av vad som är bäst för dem. I min tolkning, kan det sägas låta ungefär så här: *Den kommunala skolan är för stor och otymplig för att skapa reell valfrihet, samarbetet mellan elever och lärare blir mer levande och aktivt på en mindre skola, skolans kontakter med näringslivet kommer att gagna elevernas framtida möjligheter, här får eleverna en unik utbildning etc.* Hwang (2002) menar i sin analys av propositionstexten (Prop. 1988/89:4) att det övergripande syftet med gymnasieskolors profilering är att de ska beskriva vilka undervisningsinnehåll och vilken pedagogisk inriktning som eleverna kan förväntas möta. Ovanstående resultat pekar på att kvasimarknadens lokala villkor också skapat utrymme för en marknadsspecifik profileringskategori. Gymnasieskolors profilering handlar i ett sådant sammanhang inte bara om vissa policyideal, utan om krass marknadsföring. Syftet i detta fall är att roffa åt sig elever. I den fortsatta diskussionen kommer elevernas respons på dessa och andra profileringsambitioner att lyftas fram.

Gymnasieelevers hantering av gymnasieskolornas profilering

Vi har så långt diskuterat skolornas produktion av olika konkurrerande profileringskategorier. Dessa ”autonoma” skolor med skiftade ekonomiska och organisatoriska förutsättningar konkurrerar om elevernas utbildningsval på den lokala kvasimarknaden. Det diskursiva trycket på eleverna att struktureras in i ett mer eller mindre konsumtionsinriktat handlande har också ökat i den region vi diskuterar. Gymnasieskolorna har under senare år börjat bedriva reklamkampanjer i de medier som når ungdomar, exempelvis på biografier och radiokanaler. ”Increasingly, education is being treated as a private good rather than a public responsibility” (Whitty, 2002, s. 79). De blivande gymnasieelevernas konsumtion av gymnasieskolornas profileringsstrategier blir därför till en viktig aspekt av kvasimarknadens stagnation eller transformation. Vi kommer här att möta elevernas reaktioner och förhållningssätt till det profilerade ”utbildningsutbudet” på kvasimarknaden.

Kommunal gymnasieorganisation och elevernas sociala positionering

Det finns en tydlig innehållslig och organisatorisk uppdelning av gymnasieprogramutbudet mellan de olika kommunala gymnasieskolorna. Ytter poolerna i denna utgörs av Växjö Katedralskola och Kungsmadsskolan. Att två olika gymnasieskolor inom samma kommun producerar skilda typer av program innebär att skolornas elever får en stämpel i kraft av sin skoltillhörighet. Eleverna erbjuds därigenom via rådande organisationsprincip möjligheter till social positionering. De elever som söker till Växjö Katedralskola är medvetna om att de kommer att studera på en skola med stark akademisk prägel. Val av skola tycks också bli särskilt betydelsefull för dessa elever. När Sanna som sökt till det samhällsvetenskapliga programmet får frågan om vilken betydelse själva gymnasieskolan har för hennes val svarar hon så här:

Sanna – Ja verkligen! Jag kan aldrig tänka mig att gå på Kungsmad ... den kallas ju bimboskola ... ja jag ska bara säga det här. Där kommer alla in. Dom som verkligen har skitit i högstadiet och du vet, fått lite IG och bara G och kommer in där. Så där går bara du vet lite halva bimbo, lite halvvråstingar. Nej, usch! Men Katedral däremot är sådär, där man vågar vara lite sig själv.

För de elever som sökt till Kungsmadsskolan tycks däremot valet av gymnasieskola inte ha någon större betydelse. Istället diskuterar dessa elever sitt gymnasieval på en programnivå. Vad de olika programmen utbildar till är betydelsefullt för eleverna, inte på vilken gymnasieskola detta program produceras. Fred som sökt fordonsprogrammet får exemplifiera en sådan elev. Han säger sig inte ta någon notis om att ett flertal av hans klasskamrater från grundskolan låter påskina att Kungsmadsskolan har ett dåligt rykte. Deras fördomar är "...bara nått som dom har fått i huvudet" menar Fred. Det enda som är av betydelse är att han får gå det program som han önskar.

De ungdomar i studien som aktivt tar del av, eller bryr sig om, de kommunala gymnasieskolorna profilering, är de elever som söker studieförberedande gymnasieprogram. Brown (1997) menar att skolpeng och valfrihetsreformerna kan ses som ett utbildningspolitiskt svar på den utbildade medelklassens ambition om att skydda sina sociala positioner. "...educational success has become too important to be left to the chance outcome of a formally open competition..." (s. 402). Omstruktureringen av utbildningssystemet kan alltså från detta perspektiv betraktas med utgångspunkt i medelklassens vilja och ambitioner att skydda de sociala positioner de skaffat sig genom utbildning (Furlong & Cartmel, 1997; Hudson & Lidström, 2002; Ball, 2003). Whitty (2002) menar att dagens valfrihetsreformer förstärker redan existerande skillnader mellan olika skolor och de ungdomar som söker sig till dessa. Decentralisering, valfrihet och ett skolpengssystem tillgodoser på ett legitimt sätt medelklassens ambitioner.

Ball (2003) utgår från att det skapats en utbildningsmarknad där familjer med olika former av resurser kämpar om att bevaka sina intressen. I mitt material utrycks denna sociala kamp av de blivande gymnasieungdomarna när de exempelvis diskuterar på vilken gymnasieskola det samhällsvetenskapliga eller naturve-

tenskapliga programmet ska läsas. I dessa resonemang är det skolornas status, vilket ungdomarna i hög grad upprätthåller genom sina utbildningsval, som också skapar önskvärda eller icke önskvärda utbildningsalternativ. De ungdomar som delar vissa sociala positioner är benägna att fyllas med en kollektivt bekräftad avsmak inför en viss gymnasieskolas innehållsliga utbud. Eleverna beskrivs som förlorare eller värstingar och lärarna som icke kompetenta. Den utvalda skolan bekräftas genom devisen – likar söker likar.

Det stora flertalet av ungdomarna som väljer ett studieförberedande program ifrågasätter den skriftliga och muntliga information som de fått av gymnasieskolorna. Sofia som söker samhällsvetenskapsprogrammet vid Katedralskolan tyckte sig se igenom det implicita syftet med gymnasieskolornas information. ”Gå på Teknikum! Bla, bla, bla, vi är bäst och sådär, vi har bäst sammanhållning, det är jätteroligt och allting. Det är bara att fjäska för oss för att vi ska välja deras skola...”. Nina står för en rakt motsatt hållning. Hon tänker söka till Teknikums naturvetenskapliga program, just på grundval av dess kollektiva och elevcenterade anslag:

Stefan – Jag har förstått att du tycker att Teknikum är en bra skola och att du spenderar egen fritid där med dina kompisar. Är det något mer som du tycker är lockande med Teknikum?

Nina – Nej jag gillar lärarna för de är värsta snälla. För jag är med på min kompis lektioner ibland. Jag har träffat lärarna flera gånger och de är jättetrevliga och duktiga tycker jag. Skolan är mysig i sig. Inte på utsidan men på insidan tycker jag att den är väldigt trevlig. Alla känner alla det är jättemysigt.

Le Grand (1991) menar att lokala kvasimarknader skapar utrymme för att eleverna i sina valprocesser bedömer en viss gymnasieskolas fysiska miljö. Inte bara skolors status, program, elevsammansättning etc. påverkar elevernas valprocesser, utan även hur en gymnasieskolas ute- och innemiljön är beskaffad. Elever som väljer att läsa studieförberedande program på Katedralskolan menar att Teknikum är en ”ful skola”. För vissa av eleverna som valt program på Katedralskolan är den sociala positioneringen genom utbildning inte enbart en fråga om att studera på en viss skola. Positioneringen sker också inom skolinstitutionen. Sara som sökt samhällsvetenskapsprogrammet menar att hon vill gå på en gymnasieskola där de flesta andra eleverna är som hon själv och som hon trivs med. Hon har också några äldre kamrater som redan går på stadens prestigeskola:

Sara – De säger att den här skolan är jättebra och jag kanske känner att det är min slags skola. Kanske om man bortser från bohemerna. Men ja...(skrattar) alla estetare är, nej men dom kan vara snälla dom också. Visst dom är speciella människor och så men ja, jag vet inte. Den känns bara bra tror jag.

För Sara tycks valet till gymnasieskolan vara ett livsstilsval där skolan och programmet upprätthåller en gemenskap med likasinnade och därigenom en möjlighet att presentera sig som ”någon” här och nu. Som vi sett tidigare är avståndsta-

gandet till vad eleverna inte vill relatera sig mot lika starkt som det förenande skol- och programalternativet. Den typ av social positionering som de unga kvinnorna diskuterar innebär att de också försöker stänga ute andra grupper av elever genom att framhålla vissa resurser som mer betydelsefulla än andra. Ett exempel på en sådan resurs är gymnasieutbildningens akademiska inriktning. Min tolkning är att vissa ungdomar positionerar sig i förhållande till andra genom att hävda att Växjö Katedralskola erbjuder en bättre akademisk utbildningsresurs än de övriga kommunala gymnasieskolorna. Emellertid räcker det inte att studera på Katedralskolan för att tillskansa sig dessa sociala resurser.

”Det är för litet”

Framförallt elever som söker till studieförberedande program uttalar sig om friskolorna på den lokala kvasimarknaden. I första hand beror detta på att friskolorna företrädesvis producerar studieförberedande programalternativ. Eleverna i studien visar generellt ett ganska svalt intresse för friskolorna inom kommunen. De nappar inte på friskolornas allehanda löften om goda studiemöjligheter. Friskolornas information framstod mer som en reklamkampanj i elevernas ögon och öron. Framförallt ProCivitas offensiva informationskampanjer ifrågasätts. Att koppla samman information om skolans utbildningar med gratis biobiljetter eller att eleverna när de börjar på skolan erbjuds utlandsresor, mobiltelefon, bärbara dator etc. upplevs som osmakligt av de flesta av eleverna. Schor (2004) och Lee (2001) menar att en betydelsefull skillnad mellan dagens och tidigare generationers barn och ungdom, är att nutidens barn och ungdomar tidigt i livet dras in i den familjära varukonsumtionen. Den ökade tendensen att betrakta barn och ungdomar som konsumenter har kunnat ske via mediernas intåg i det familjära livet. Mot en sådan bakgrund är det inte alltför långsökt att tolka elevernas hållning som att de inte låter sig luras av enkla reklamknep, med löften om gratisprodukter. De har erfarenheter av att konsumera produkter på andra typer av marknader och känner igen de försäljningsknep som försöker påverka dem i en viss riktning. Eleverna uppfattar valet till gymnasieskolan som alltför betydelsefullt för att kunna hanteras som en vanlig handelsvara. Ingemar som sökt idrottsprogrammet vid Katedralskolan menar att det krävs distans till gymnasieskolornas informationskampanjer. Med Ingemars ord, blir det nödvändigt att ”läsa mellan raderna”. Trots denna restriktiva hållning tar elever de utbildningsalternativ som finns på friskolorna under prövning. I detta fall är det friskolans (ProCivitas) lockbeten som eleven skulle vilja ha:

Sanna – Jag skulle egentligen vilja gå på en sådan här privatskola, men den har bara ekonomisk inriktning på samhällsprogrammet. Och det är det där med ekonomi...

Stefan – Vad kommer det sig att du är intresserad av en friskola?

Sanna – Det är egentligen sådär att jag är lite girig, för man kan ju få saker där. Utlandspraktik och körkort, schemalagt och allt sånt där. ... så det är nog bättre, men som sagt jag tycker inte om ekonomin där.

Eleverna verkar också imponeras av det sätt på vilket friskolorna profilerar sig. ”...och kanske fyra av mina kompisar nej, nu ska vi gå där (ProCivitas) det är helt klart. Vi ringde till varandra varje kväll och vi tar det väl? Jag tycker att det verkar jättekul” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet). Intresset för friskolan grundades i Saras och hennes kamraters tolkning av att skolan hade en professionell hållning och att utbildningstiden där skulle gynna deras framtida etablering inom näringslivet. Att det ändå är väldigt få kommunelever som slutligen söker dessa utbildningsalternativ kan i min tolkning tillskrivas två anledningar. För det första är det friskolornas lilla format som är av betydelse, vilket kommer till uttryck i nedanstående intervjuutdrag:

Stefan – Men du har varit en vecka på friskola?

Nina – Ja, Esaias Tegner.

Stefan – Hur tyckte du att det var?

Nina – Det var tråkigt, det var så litet jag vill ha en stor skola sen.

...

Nina – De hade en timmes lektioner och typ en halvtimmes rast hela tiden. Det var precis samma schema hela veckan. Det var precis som när man gick på lågstadiet ungefär. Det fanns ingenting att göra, de hade en liten kaffeautomat...

...

Sara – Nej men det går inte med en sån liten skola jag skulle bli helt galen. Se samma människor hela tiden. Jag skulle tröttna på allihopa.

Sofia – Du får väl åka till New York.

Isabell – Litet du pallar inte, nej det måste vara stort, mycket folk, mycket skrik och hojt.

Sara – Ja det tycker jag också.

Isabell – Inte i klassrummen men i korridorerna.

Sara – Ja det måste vara lite roligt.

Stefan – Vad är det som känns roligast med att börja gymnasiet?

Isabell – Nya människor.

Nils – Det ska bara vara en stor blandning på alla.

Samuel – Ja, ja.

De ovanstående citaten problematiserar mina tidigare resonemang om social positionering och att välja gymnasieutbildning mot grundval av att hamna bland likasinnade. Mot bakgrund av tidigare diskussion tycks det vara betydelsefullt för dessa elever att hamna i en intresse- och ambitionsmässigt homogen skolklassmiljö på gymnasiet. Skolklassen som enhet ska dock befinna sig i en rumslig miljö som rymmer skillnader. Homogeniseringen kan sålunda inte gå hur långt som helst, den måste vara inlagrad i ett större sammanhang där också mångfalden är central. För det andra tycks det vara framförallt ProCivitas starka betoning på exklusivitet och elitutbildning som gör att dessa elever känner ett visst främlingskap. När Samuel (Samhällsvetenskapsprogrammet) tillfrågas om han funderat på att välja till ProCivitas säger han: ”Ja jag har funderat lite, men jag vet inte om man passar in där redigt.” Dessa resultat överensstämmer väl med Broady och Börjesson (2002) kritik av de forskningsanalyser som inte tar hänsyn till de enskilda gymnasieskolornas kulturella status. ”The importance of choosing institutions and programmes which attract ‘people like me’ or ‘people like I aspire to be’ emerges as a strong theme within accounts of choice” (Foskett & Hemsley-Brown, 2001, s. 121). Den vanligtvis förekommande uppdelningen mellan yrkesförberedande och studieförberedande program är inte längre tillräcklig (Se Svensson 2001 och 2002). Broady och Börjesson (2002) menar att de samtida gymnasiereformerna skapat en social differentiering på programnivå. Förhållandet mellan prestigefyllda och icke prestigefyllda gymnasieskolor gör att olika elever kommer att läsa samma program av helt olika anledningar och även under olika villkor. I förhållande till studiens empiriska material kan differentieringen på en programnivå tolkas ske genom gymnasieskolornas sätt att framställa sina utbildningsalternativ. Olika typer av texter drar till sig olika grupper av elever.

Eleverna som profileringsagenter

Över tid tenderar vissa skolor ha arbetat fram ett försanthållande hos olika elevgrupper om att producera god utbildning (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Inom Växjö kvasimarknad är det möjligt att se Växjö Katedralskolas studieförberedande program och Ryssbygymnasiets Hotell & restaurang- program som två exempel på gymnasieskolor som upprätthåller en sådan ställning hos kvasimarknadens elever. Dessa skolor hamnar därigenom i en viss särställning på marknaden. Vi ska titta närmare på förhållandet mellan profileringskategori och en gymnasieskolas socialt etablerade ställning.

Katedralskolan relaterar sig enbart till en profileringskategori, den akademiska. Behovet av profilering tycks alltså i den bemärkelsen inte vara så stort. Den ökande konkurrensen från de friskolor som producerar studieförberedande utbildningar (framförallt olika inriktningar på samhällsprogrammet) har inte förändrat Växjö Katedralskolas särställning hos kommuneleverna. Innebörden är att Växjö Katedralskola, i förhållande till de övriga gymnasieskolorna, inte lägger ner så mycket tid och resurser på profilering. Att kommunala prestigeskolor så att säga rider på gamla meriter och sin historia har även visat sig i andra studier (Skolverket, 2003). Den möjliga förklaringen i detta fall är att skolans historiskt etablerade ställning som producent av erkänt god akademisk utbildning är desamma som skolans profilering.

I förhållande till Växjö Katedralskola riktar sig Ryssbygymnasiets Hotell & restaurang- program mot elever som har andra mål och intressen med sina studier. Skolan riktar sig till elever som önskar studera på ett yrkesförberedande gymnasieprogram. Det är framförallt skolans etablerade rykte om att producera en bra yrkesutbildning med hjälp av kunniga lärare som får betydelse för elevernas valhandlingar. Detta innebär också att Ryssbygymnasiets profilering tar en annan riktning. Skolan säger sig ha goda kontakter med arbetsmarknaden och dess företrädare. Därigenom kan utbildningen beakta och förmedla den kontinuerliga kunskapsutvecklingen som sker i branschen. Genom de handfasta och konkreta kontakterna med branschen förespeglas eleverna goda anställningsmöjligheter och en modern yrkeskompetens. Som diskuterats tidigare finns det en grupp av elever som inte tilltalas av friskolornas mindre format. Naturligtvis finns det också grupper av elever som har den rakt motsatta hållningen. Friskolornas litenhet, som från andra tidigare diskuterade elevröster uppfattas som problematisk, tycks ibland vara vad som eftersöks. Hampus och Hanna som vill söka Hotell & restaurangprogrammet på Ryssbygymnasiet har pratat med elever som redan går på skolan. Hampus säger: ”Jag har till och med hört en kille som sa att det var de tre bästa åren i hans liv. Ja det är en fin skola och ja sammanhållningen och det är en liten skola”. För Hanna är valet av skola också förankrat i en längtan efter att flytta hemifrån och bo på internat. Ryssbygymnasiet använder också en pedagogisk profileringskategori. En bra gymnasieskola i denna bemärkelse är när alla känner alla, och kontakten mellan elever och elever och lärare är personlig och familjär. I likhet med Växjö Katedralskola samspelar Ryssbygymnasiets profileringskategorier med en hög tilltro från eleverna om att skolorna verkligen uppfyller dessa kriterier. För de båda skolorna handlar det om att behålla sin erkända ställning. Ryssbygymnasiets Hotell och restaurangprogram har många sökande. Det krävs alltså relativt höga betyg för att antas. Höga betygsintag är ett betydelsefullt sätt för en prestigefylld och eftertraktad gymnasieskola att bevara sin position på kvasimarknaden. Ifall skolan skulle expandera i proportion till efterfrågan, det vill säga anta alla elever som söker till skolan, skulle den snart inte vara lika efterfrågad (Blomqvist & Rothstein, 2000). Båda skolorna beskriver sig själva som lyckade institutioner. Katedralskolan framhåller att de utbildar studenter som lyckas bra i nationella tester och Ryssbygymnasiet att deras relation med branschorganisationer och arbetsmarknad skapar en av de bästa Hotell & restaurangutbildningarna i Sverige. Många elever får arbete direkt efter utbildningen, vilket ses som ett kriterium på framgångsrik utbildning. Internationell forskning visar att en viktig anledning till att vissa skolor uppfattas som lyckade och andra som mindre lyckade avgörs mot bakgrund av de elever som studerar där:

This is because schools deemed to be successful are likely to have a significant proportion (what Thrupp, 1998, refers to as a critical mass) of high attaining and undemanding pupils, they are adequately resourced and can attract talented teachers. As a result of these things morale is relatively high and teachers can focus their attention on developing imaginative curricula (Gewirtz, 2002, s. 117).

De båda skolornas position på kvasimarknaden skulle alltså kunna vara baserad på den jämna ström av intresserade elever som presterar goda resultat, vilket gör skolorna attraktiva för nya elever. De elever som exempelvis väljer studieförberedande program på Katedralskolan känner andra elever som läser eller har läst på skolan, de har syskon eller släktingar som genomfört sin utbildning på skolan, och de har kamrater som söker dit. De goda resultaten och bilden av de nöjda eleverna sprids vidare till andra elever och föräldrar med liknande studieambitioner. Det skapas en positiv bild av skolan. Mot denna bakgrund är det därför möjligt att se nöjda elever som de bästa och mest funktionella profileringsagenterna.

Detta är också en rimlig förklaring till att inte fler elever som är mantalsskrivna i kommunen väljer studieförberedande program på en friskola. Genom sitt sociala kontaktnät vet eleverna som söker sig till ett kommunalt utbildningsalternativ så att säga vilken utbildningsprodukt som de väljer. Friskolornas korta tid på gymnasieutbildningens kvasimarknad gör att de inte kan använda elever som profileringsagenter. Istället använder sig friskolorna sig av en mix av profileringskategorier. Det är alltså upp till friskolorna att använda de legitima och systemrelevanta profileringskategorier som finns till förfogande i syfte att förmå eleverna att välja deras utbildningsalternativ. Som vi har sett lockas vissa elever av dessa profileringar, men andra förhåller sig kallsinnigt till detta. Vid en statistisk genomgång av elevströmmar inom kvasimarknaden visade det sig att ett fåtal elever som är mantalsskrivna i kommunen söker och börjar sina studier på en friskola. Intervjustudien understödjer denna tendens. Anledningarna till att eleverna inte väljer en friskola är varierande. Vissa känner att de inte passar in, att skolorna rymmer alltför få elever, att programmen har fel inriktningar etc. Vissa elever är i grunden misstänksamma mot friskolornas profileringsstrategier. Framförallt mot den marknadsorienterade profileringskategori som friskolorna använder sig av. Misstänksamheten bottnar inte i tvivel om sanningshalten i vad som utlovas. Eleverna finner det trovärdigt att de verkligen kommer att få bärbara datorer, mobiltelefoner etc. Men de tar också de specifika karriärmöjligheter som utlovas under prövning. Den marknadsorienterade profileringskategorin tolkas som objektivt riktig och subjektivt sannfärdig hos eleverna. Däremot ifrågasätter ungdomarna ifall en sådan marknadsföring är rimlig i förhållande till det sammanhang där den framförs. Friskolornas profilering är helt enkelt inte legitim i förhållande till de innebörder som eleverna tillskriver gymnasieutbildningen (Habermas, 1995b).

Elevers val av gymnasieskola

Som vi har sett betyder de ökade möjligheterna att välja gymnasieskola väldigt lite för vissa elever (framförallt gäller detta elever som söker ett yrkesförberedande program och inte avser studera på en gymnasieskola utanför den lokala kvasimarknaden). För andra framstår denna möjlighet som väldigt betydelsefull. I nedanstående figur tydliggörs hur eleverna förhåller sig till valet av gymnasieskola.

Figur 4. Typiska val av skola

Valhandling	Beskrivning/kommentar
Yrkesinriktad	Här finner vi framförallt de elever som inte aktivt väljer gymnasieskola, utan tar det kommunala alternativ som står tillbuds. Programmens inriktning mot sektorer på arbetsmarknaden är det väsentliga (se kapitel 7). Eleverna väljer en viss gymnasieskola på grund av dess starka koppling till arbetsmarknaden. Att få möjlighet att omsätta praktiska och yrkesspecifika kunskaper utgör en central aspekt för valet.
Karriärinriktad	Eleverna väljer skola mot bakgrund av att utbildningen på bästa sätt ska förbereda dem inför framtida studier. Över tid har elever på den aktuella gymnasieskolan presterat goda studieresultat. Lärarna bedöms överlag som kunniga. - På den här skolan har elever alltid gjort bra resultat och jag ska studera där för att på bästa sätt förbereda mig inför framtida studier.
Gruppenriktad	Eleverna väljer skola mot bakgrund av att de vill vistas i ett sammanhang där de flesta andra är som dem, där eleverna tycker om "samma saker", har samma studieambitioner, liknande aspirationer och intressen. Valet av skola handlar för dessa elever om att positionera sig från något som de inte vill ha, grundskolans alltför omfattande sociala heterogenitet.
Traditionsinriktad	Eleverna väljer gymnasieskola mot bakgrund av att någon i familjen har studerat där. De tidigare positiva erfarenheterna av skolan gör att det framstår som en självklarhet att eleven ska studera där. Valet av gymnasieskola är även relaterat till en många gånger förutbestämd utbildningskarriär. - Min syster eller bror har studerat på skola och det har gått bra. Därför ska jag också söka mig till den gymnasieskolan. .

Vid en jämförelse med gymnasieskolornas profileringskategorier finner vi att elevernas innehållsliga motivering av sina val i hög grad sammanfaller med vissa av skolornas profileringskategorier. Eleverna använder gymnasieskolornas profilering för att legitimera sina egna val (Foskett & Hemsley-Brown, 2001). När eleverna verkligen inkorporerar gymnasieskolornas profileringskategorier sker detta framförallt mot bakgrund av deras övergripande studieinriktning. Den akademiska profileringskategorin lieras så att säga med ett studieförberedande programalternativ på stadens prestigeskola och den arbetsmarknadsorienterade profileringskategorin med yrkesförberedande program. Eleverna eftersöker en karriärinriktning eller en yrkesinriktning. Dessa förhärskande allianser sammanfaller ibland också med de gruppinriktade och traditionsinriktade valhandlingarna. Den gruppinriktade valhandlingen används framförallt av de elever som önskar studera på kommunens "akademiska prestigeskola". En annan intention med val av skola är alltså att öka möjligheter att hamna bland likasinnade. Eleverna väljer till en skola där de andra eleverna förväntas ha liknande ambitioner, drömmar, förväntningar etc. En elevs valhandling påverkas av hur andra elever väljer gymnasieskola (Hirsch, 1997). Vissa friskolor som ProCivitas privata gymnasium och Växjö Fria Gymnasium försöker konkurrera med Katedralskolan genom att

försöka profilera sig i förhållande till karriärinriktade valhandlingar. Denna strategi fungerar inte eftersom eleverna också relaterar sitt val av skola mot bakgrund av en traditionsinriktad valhandling.

Valet av skola kan handla om att följa familjära traditioner. När en nära släkting tidigare har läst på en viss gymnasieskola, och framställer den i positiva ordalag, tenderar eleverna att påverkas av detta. Den förstahandsinformation som dessa elever får om gymnasieskolan innebär sannolikt att de har vissa fördelar vad beträffar att kunna relatera valet till sina egna mål och syften. Sammantaget kan vi se att elevernas valhandlingar på vissa punkter väl sammanfaller med gymnasieskolornas profileringskategorier. Detta kan innebära att den lokala kvasimarknadens villkor skapat ökade möjligheter för en viss grupp elever att på bästa sätt matcha val av gymnasieskola med egna intressen och studieaspirationer.

Det finns ett överskuggande bekymmer med att skolors etablerade position på en kvasimarknad i hög grad styr elevernas valprocesser. I ett meritokratiskt intagningsförfarande innebär detta att elever med goda studieresultat från grundskolan (statistiskt har dessa socialt gynnade bakgrunder. Se Arnman & Jönsson, 1983; Eriksson & Jonsson, 1994; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Svensson, 2001) kan samlas i vissa socialt prestigefyllda gymnasieskolor, vilket även betyder att andra skolor utarmas på de betydelsebärande pedagogiska möjligheter som en "god" elevsammansättning erbjuder. De socialt privilegierade elevernas närvaro präglar också miljön i de enskilda klassrummen mot en högre grad av studieinriktning och ett lugnare arbetsklimat. Mortimore (1997) skriver följande om den enskilde elevens möjligheter att göra goda resultat, "We find however, that disadvantaged students in the most effective schools sometimes made more progress than relatively advantaged students in the least effective ones" (s. 483). Med Blomqvist och Rothstein (2000) ord, "de andra barnen i klassrummet är den kanske allra viktigaste faktorn för undervisningens kvalitet" (s.95). Vad resultaten i denna studie visar är att friskolornas etablering och profilering på kvasimarknaden inte kan bryta med redan etablerade valmönster. Kenway och Bullen (2001) menar att ryktesspridning begränsar skolors möjligheter att marknadsföra sig. Skolorna har inga möjligheter att bryta igenom och hantera de informella informationskanaler som eleverna befinner sig i. Ungdomarna har redan vissa etablerade föreställningar där utbildningsutbud, elevantal och sociala relationer definierar vad som utmärker en attraktiv gymnasieskola.

7. Olika vägar till gymnasieutbildning

Elevers val av gymnasieprogram kan alltsedan den integrerade gymnasieskolans inrättande betraktas som en social vattendelare, där elever differentieras mot skilda studievägar och yrken. Ett framträdande debattämne inom forskning och utbildningspolicy har länge handlat om hur gymnasieutbildningen ska organiseras för att alla elever ska förmås göra sina utbildningsval med hänsyn till kriterier som intresse och ambition. Att förändra sociala reproduktionsmönster har där- emot visat sig vara en svår nöt att knäcka. Oberoende av vilken gymnasie-reform som startat har ungdomar fortsatt att göra traditionsinriktade valhandlingar, vil- ket bidragit till att reproducera ekonomiska, sociala och kulturella resurser från en generation till en annan. Pågående reformering av dagens gymnasieutbildning skulle även den kunna ses som ett försök att förändra den sociala reproduktion- ens bindande krafter. På gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad tillgodo- ses som vi har sett elevernas förstahandsval i hög utsträckning. Bara ett fåtal yr- kesförberedande program kräver att eleverna har ett visst grundskolebetyg för att antas till utbildningen. Därför är det också möjligt att påstå att det finns en reell valfrihet för de elever som har godkända betyg i samtliga av grundskolans kärn- ämnen. En viktig konsekvens av ”valfrihetsrevolutionen” är att den har betraktas som en klassöverskridande reform. I inledningen till SOU 2000:39 skriver Broady att valfrihetsrevolutionen genom skolpengssystemet skapat möjligheter för alla individer att välja ur det samlade utbildningsutbud som finns till förfo- gande. Detta ger ”plugghästarna chans att springa förbi rikemansbarnen ...” (SOU 2000:39, s. 7). Utbildningsforskning har dock visat att valet av gymnasie- program fortfarande följer socialt reproducerande mönster (Furlong & Cartmel, 1997; Svensson, 2001; Broady & Börjesson, 2002). Det råder inget tvivel om att exempelvis social bakgrund, kön och etnicitet fortfarande är starka styrningsme- kanismer för valet av gymnasieprogram. I tidigare avhandlingskapitel har delar av den utbildningssociologiska forskningen kritiserats för att i alltför stor ut- sträckning fokusera på och försöka förklara utbildningsvalets utfall, utan att ha tagit hänsyn till den process som föranlett vallhandlingen. En viktig förklarings- grund till programvalets utfall kommer att gå förlorad. Inom ett utbildningssys- tem med stor valfrihet och få organisatoriska hinder öppnas också möjligheter för elever att diskutera och fortlöpande väga olika alternativ mot varandra. Ele- vers ökade valfrihet inom utbildningssektorn har kommit att aktualisera positiva och negativa val. Ungdomarna har fått möjlighet att välja bort och välja till ut- bildningsalternativ som de finner önskvärda (Persson, 1997). När valhandlingar ska studeras framstår det som orimligt att förbise elevernas valprocesser. ”Rati- onalisering kan inte bara anknyta till enskilda vetande- eller handlingsaspekter, utan till själva den sociala relationen” (Habermas, 1995b, s. 108).

Analysen är baserad på de två intervjusituationer och enkäter som behandlade elevernas val av gymnasieprogram. Genomförandet skedde under elevernas av-

slutande termin i grundskolan. Både intervjuer och enkäter var innehållsligt relaterade till Ball, Maguire och Macrae (2000) och ligger till grund för analyser av hur tre samhällsliga sfärer – utbildning och arbete, familj samt fritid och socialt liv – på olika sätt påverkar ungdomars utbildningsval. Analysen av valprocesserna sker i förhållande till elevernas resonemang om de samhällsliga sfärerna. Över tid och i relationen mellan process och innehåll kommer eleverna slutligen att besluta sig för vilket gymnasieprogram de ska välja. De använder sig av olika typer av rationalitet för att rättfärdiga sitt val av program. Inom ramen för varje valprocess kommer därför också olika typer av valhandlingar till uttryck. Analysen syftar inte till att kategorisera eleverna. Istället riktas det analytiska intresset mot att tydliggöra de olika typer av kvalitativa spänningsförhållanden som etableras i relationen mellan process och valhandling, då ungdomarna väljer gymnasieprogram.

Den kommande presentationen och analysen följer av de empiriska och teoretiska förutsättningar som diskuterats. Genom den teoretiskt informerade metodologi som varit utgångspunkt för studiens analyser har det genom olika tolkningarna och omtolkningarna av materialet etablerats en struktur där elevernas utsagor är förankrade. Vi kommer att få följa tre typer av valprocesser, *Den individuellt självklara*, *Den kontextuellt kollektiva* och *Den argumentativt processuella valprocessen*. Inom var och en av dessa valprocesser kommer sfärerna utbildning och arbete, familj samt fritid och socialt liv att få olika betydelse och tyngd. Förnående för sfärerna är att de styr valprocessernas innehållsliga delar. Med utgångspunkt tagen i de tre valprocesserna och de valhandlingar som kommer till uttryck i relation till dessa, avslutas kapitlet med en analys av hur valet av gymnasieprogram påverkar elevernas olika integrations- och differentieringsprocesser.

Den individuellt självklara valprocessen

De ungdomsröster som vi möter inom detta avsnitt uttrycker alla en tydlig målinriktning i sitt val av gymnasieprogram. De vet vad de vill och kan därför också agera i viljans riktning. Att valet av gymnasieprogram och själva gymnasietiden går som planerat blir därför också synnerligen betydelsefullt, ”...det är ju typ hela framtiden ju” (Hugo, Handelsprogrammet). Det handlar även om en ganska individuell valprocess. Eleverna tar inte någon större hänsyn till andra personers råd och synpunkter. Gymnasieskolornas skriftliga och muntliga presentationer av programmets innehåll och form är istället de viktigaste informationskanalerna. Dessa tycks sedan bara verifieras hos studie- och yrkesvägledaren:

Stefan – Du har träffat studie- och yrkesvägledaren och har haft ett enskilt samtal?

Erik – Ja en gång.

Stefan – Kan du berätta hur det gick till?

Erik – Ja det var inte så mycket. Jag hade redan bestämt mig.

...

Stefan – Var det ett positivt möte?

Sanna – Jag skulle säga att det var likgiltigt möte. Det var varken positivt eller negativt.

Av intresse är alltså att ungdomarna från en egen förståelsehorisont väljer det program som i högst utsträckning kan tänkas uppfylla de egna aspirationerna. De motiverar sina val till gymnasieskolan mot bakgrund av de empiriska fakta som de skaffat sig om arbetsmarknaden och/eller utbildningssystemet och handlar mot bakgrund av de sakförhållanden som de finner mest trovärdiga. Eftersom det finns en övergripande målsättning med valet av gymnasieprogram kommer valprocessen att framstå som ganska given för var och en. Vad som kommer att diskuteras är hur ungdomarna rättfärdigar sina till synes individuella valprocesser mot bakgrund av de objektiva fakta de finner trovärdiga inom sfären utbildning och arbetsliv.

Valprocessens individuella utgångspunkter

Valprocessen utmärks av att ungdomarna i ringa grad tar hänsyn till andra aktörers åsikter. I relationen till föräldrarna framstår två mönster. Antingen tycker föräldrarna att ungdomarna själva ska välja...

Stefan – Jag tänkte dina föräldrar. Har de några förslag på vad du ska läsa?

Hampus – Jo dom kan ju komma med förslag. Men dom tycker att jag får välja vad jag vill, så länge jag inte väljer något dumt som individuella programmet eller någonting.

... eller så bryr sig eleverna inte om de argument som föräldrarna lägger fram. Nina utgör ett extremfall:

Stefan – Kan du beskriva en sådan här diskussion som handlar om att du vill bli stridspilot.

Nina – Ja mamma skriker på mig. Hon blir oftast jätte förbannad när jag nämner det. Jag klippte ut ur en tidning och hon ja vad är det där? Ja det är om hur man ska göra för att bli stridspilot. - Så fan heller att du ska bli det!

Stefan – Vad händer då?

Nina – Jag skriker tillbaka. Men jag ska liksom bli det så det får hon acceptera.

Inte heller kommer kamraters åsikter att bli särskilt betydelsefulla. Vid ifyllandet av enkäterna väljer flera av eleverna att inte alls skriva något om kamraternas åsikter. I de fall frågan besvarats, låter det så här: "Det ska dom skita i" (Ham-

pus, Hotell- och restaurang programmet), ”Har inte pratat om det” (Nina, Naturvetenskapligt program) ”Jag tror inte att de bryr sig” (Noah, Naturvetenskapligt program). Överlag beskrivs alltså valet av gymnasieprogram som en självständig och individuell process. Ett utmärkande drag för eleverna är att de gör åtskillnad mellan en objektiv och empiriskt underbyggd kunskap som rör den samhälleliga sfären utbildning och arbetsliv, och den egna fritiden och det sociala liv som de lever vid sidan av skolan. ”Jag tar ju inte natur för att det är så kul. Det gör det ju verkligen inte om man säger så” (Nils, Naturvetenskapsprogrammet). I den process som föranleder valet till gymnasieskolan hålls dessa sfärer isär. Sannas (Samhällsvetenskapsprogrammet) resonemang stärker en sådan tolkning, ”... det vore ju underbart att ta det estetiska programmet och ha ganska kul de här tre åren. Okej, men då måste jag plugga på komvux och sådär. Men om jag tar samhällsprogrammet så kan jag bli vad jag vill”.

Den individuella målinriktningens olika kvalitéter

Ungdomarnas målsättningar med valet av gymnasieprogram varierar naturligtvis från fall till fall. Vi kan dock skönja två huvudtendenser. *För det första* handlar valet av program om att nå mål bortom själva gymnasieutbildningen. I citatet nedan redogör Noah på det naturvetenskapliga programmet för en sådan hållning:

Noah – Jag tycker att det har varit rätt lätt. Jag kontaktade högskolan, veterinärhögskolan i Uppsala. Så frågade jag dom vad det var man borde läsa och så kollande jag in de kurserna som fanns, vad de innehöll. ... Jag vill komma in på veterinärhögskolan och då måste man ha läst vissa ämnen och biomedicin innehåller det. Så det var därför jag valde det.

En vanlig grund för att välja det naturvetenskapliga programmet är att betrakta gymnasieskolan som en transportsträcka inför vidare studier (Skolverket, 1997). Ungdomarna betraktar gymnasieskolan som en mellanstation, som ett led på vägen mot de uppgifter som väntar. Inom materialet uttrycks tre kvalitativt olika sätt att betrakta relationen mellan utbildning och arbete:

- (i) Att läsa vidare direkt ”Man vill ju bli klar med studierna så fort som möjligt så att man kan komma in på arbetsmarknaden” (Nils, Naturvetenskapsprogrammet).
- (ii) Att välja ett yrkesförberedande program som kvalificerar för en speciell typ av arbete. ”...man kan få jobb när man slutar och sen vill jag åka runt och sälja. Det är bara att klara av gymnasiet och sen börja jobba. Man lär sig väl vad de säger” (Hugo, Handelsprogrammet).
- (iii) Att välja ett yrkesförberedande program som också kvalificerar för högskolestudier. ”Det är rätt bra betalt och så skitlätt att få jobb. Inte så hård utbildning och så. Så kan man vidareutbilda sig sen till elingenjör. Då tjänar man ganska bra sen” (Erik, Elprogrammet).

Inte bara elever som söker till det naturvetenskapliga programmet håller dörrar öppna för vidare studier. Liknande resonemang förs alltså även av elever som väljer ett yrkesförberedande program.

För det andra riktas valet mot mål som rör själva gymnasieprogrammet. Så här resonerar Hampus som söker till Hotell och restaurangprogrammet:

Hampus – Så jag ska ju försöka välja det bästa. Vad jag trivs med. Jag gillar ju att laga mat men jag vet inte. Det är svårt det där.

...

Hampus – Inte hotell och restaurang, jag vet inte vilken nytta jag har av det, utbildningen jag vet inte. Annars kan man få ta ett sådant här skitjobb som lastbilschaufför eller nått. Det går ju att jobba med det några år sen kan man ju snacka om att bli utbildad. Man får väl jobba några år eller två eller tre eller nått. Skola tänker jag inte gå första året.

Hampus är inte intresserad av ett arbete inom hotell eller restaurangbranschen inte heller har han några ambitioner att studera vidare efter gymnasieskolan. Intresset för matlagning är dock avgörande för att han ska välja Hotell och restaurangprogrammet (jfr Skolverket, 1998). Min tolkning av dessa uttalanden är att valet av gymnasieprogram sker med en primär förhoppning om att trivas på utbildningen. Vad utbildningen kvalificerar för har i det hänseendet mindre betydelse. En rimlig förklaring till denna hållning har sin grund i de samtal som Hampus fört med en äldre bror som läser andra året på energiprogrammet. Detta val var enligt Hampus helt slumpmässigt. Brodern hade ingen aning om vad han skulle välja och genomförde sitt gymnasieval på vinst och förlust. När Hampus får frågan om hur det går för hans bror svarar han följande:

Hampus– Det går dåligt för han. Nu vet jag inte, det går inte bra för han i alla fall.

Stefan – Han tycker att det är för trist eller?

Hampus– Ja det är för svårt, det är det. Mycket uträkning av matte och sånt.

Brodern är inte alls involverad i Hampus valprocess. Han tycker att Hampus själv får bestämma vilket gymnasieprogram han ska välja. Med detta i bakhuvudet är det kanske inte så svårt att inse Hampus frustration inför gymnasieval. Han vet inte vad han ska välja och står därför inför en liknande situation som sin bror. Dessutom uppfattar han valet av gymnasieprogram som ett slutgiltigt alternativ. Han vill inte vistas längre tid än nödvändigt i skolan. Det program som han kommer in på ska och måste genomföras. ”Ja, jag hoppas att jag trivs med det. För jag vet andra som har valt och sen trivs dom inte och det går åt helvete, sen hoppar dom av och håller på. Så jag hoppas att man trivs.” På grund av dessa negativa insikter styrs valprocessen mot ett visst innehållsområde i gymnasieskolan som Hampus vet att han tycker om och behärskar. I detta fall rör det sig om matlagning.

Ämnesintressets betydelse för valprocessen

Elevernas valprocesser styrs även av den institutionella och subjektiva bedömningen av hur de lyckats i vissa skolämnen under grundskolan. Olika programs betoning på karaktärsämnen gör att eleverna kan tydliggöra vilket utbildningsalternativ som kan tänkas passa deras syften och aspirationer med gymnasieutbildningen. I valet mellan det samhällsvetenskapliga- och det naturvetenskapliga programmet gör ungdomarna en bedömning av vilket ämnesinnehåll som bäst stämmer överens med deras egenuppfattade skolkompetens och intresse. ”Jag kom på, jag har vetat det från åttan eftersom So är mitt favoritämne. Jag är väldigt intresserad av hur samhället fungerar och så. Då är samhäll/samhället ett självklart val för mig (Sanna, Samhällsvetenskapliga programmet). För eleven sammanfaller valet av samhällsprogrammet med ett stort intresse för samhälle och politik och högsta betyg i So-ämnena. I ett meritokratiskt utbildningssystem kan olika valhandlingar, som sagt, inte uteslutande förklaras av ungdomarnas sociala bakgrund. I min tolkning av ungdomarnas valprocesser kommer deras syn på sig själva som lärande personer också att spela en avgörande roll för vilket val av utbildning som görs. Synen på den egna ”lärandeidentiteten” (Rees m.fl. 1997) har etablerats under grundskolan med dess institutionaliserade premisser för vilken kunskap som är funktionell och riktig i förhållande till utbildningssystemets effektivitet. Eleverna har i denna process med betyg, omdömen och de självupplevda erfarenheterna av att vara duktig på en typ av skolkunskap och sämre på en annan, etablerat en lärandeidentitet som är kopplad till vissa ämnen eller ämnesområden. Detta försöker de väga in i sina val av program.

För de allra flesta av ungdomarna tycks intresse och betyg sammanfalla med valet av studieförberedande program. Det absolut viktigaste i denna relation tycks dock den samlade erfarenheten av att lyckas väl i skolan vara. Med Nils ord, ”ta det som du är bra på”. En devis som han själv också företräder:

Stefan – Vilken är anledningen till att du väljer det här programmet?

Nils – Jo framförallt att NO-ämnena och matte är min starka sida, och sen är det väl bra att kunna NO om man ska gå vidare till exempelvis ingenjör. Så det är bra att ha dom ämnena.

Genom att sätta upp klara och tydligt avgränsade mål kan, menar eleverna, dörrar öppnas och möjligheter realiseras. Vi skulle kunna beskriva förloppet inför ett utbildningsval som att när personliga ämnesintressen och framtida aspirationer sammanfaller med den institutionella bedömningen av elevernas prestationer i grundskolan, då är valet givet för dessa ungdomar.

För eleverna handlar det om att på skilda sätt balansera den institutionella bedömningen av prestationer med den individuella känslan av meningsfullhet. För eleverna blir det ofta ett framgångsorienterat handlingskriterium som avgör, vilket visar sig i nedanstående citat:

Sanna – Jag skulle egentligen vilja ta NV men det är så mycket matte i det. Så att...

Stefan – Du gillar inte det?

Sanna – Nej jag är inte så duktig i det.

Stefan – Är du duktigare i språk och samhällsorienterade ämnen?

Sanna – Ja fast jag är inte så duktig på språk heller.

Stefan – Men är det mycket språk på samhäll om man jämför med NV?

Sanna – Man kan ju ta samhäll inriktning samhäll, samhäll inriktning språk, samhäll inriktning kultur sådär. Då ska jag ta samhäll/samhäll.

Stefan – Just det och då är det betoning på de här SO ämnena då?

Sanna – Mmm, mer historia och sånt.

Ytterligare en aspekt av skolämnens betydelse för gymnasievalet kommer till uttryck i Eriks berättelser om sin valprocess. Trots att han har höga betyg med sig från grundskolan, väljer han att läsa ett yrkesförberedande program. En relevant förklaring till detta handlade är att Erik är bärare på ett ”arbetarklassideal”. Han betraktar utbildning som en icke önskvärd men nödvändig insats för att få det arbete som han önskar sig. Valet av ett yrkesförberedande program innebär att han snabbt får möjlighet att söka arbete och tjäna pengar. Däremot inser Erik att utbildningsvalet står i strid med hans potentiella möjligheter inom nuvarande utbildningssystem. Skolans studie- och yrkesvägledare ger också uttryck för detta då hon i ett ”korridorsnack” med mig menar att Eriks programval är en onödig omväg till vad han verkligen kan prestera i ett utbildningssammanhang. Erik har dock en strategi som går ut på att utnyttja kursgymnasiets möjligheter. Han tänker läsa ett utökat program. ”Jag tror att jag ska läsa till och med matte D så att jag får högskolebehörighet och läsa vidare till elingenjör, men först ska jag jobba 2-3 år.” Valet av ett yrkesförberedande program innebär för honom en paus i studierna. Han känner sig skoltrött och menar att Elprogrammet kommer att kunna genomföras utan större ansträngning. Gymnasieskolan och de efterföljande åren därefter handlar för Erik om att samla kraft för att orka läsa vidare.

Individuella karriäraspirationer

Ungdomarna tillmäter den egna förmågan och de personliga möjligheterna till mobilisering inför uppgiften avgörande betydelse för hur väl de uppsatta målen kommer att nås (se Ball, Maguire & Macrae, 2000). ”Ja alltså, målinriktning är halva vägen. Om jag bestämmer mig för det så tror jag att jag kommer att lyckas...”(Sanna, Samhällsvetenskapsprogrammet). Målet om att genomföra en gymnasieutbildning betraktas även som ett sätt att komma bort från de serviceyrken som ungdomarna har erfarenhet av. Följande gruppsamtal rör Sannas erfarenheter av att arbeta på McDonald’s:

Stefan – Vad kommer det sig att det är så viktigt att läsa vidare efter gymnasiet?

Sanna – Man investerar i sin framtid. Om jag ska läsa på Juridicum 5 år. Okej, vi säger att jag tycker att det skulle vara skönt att börja arbeta istället. Men om man tar första bästa jobb så kanske man inte tjänar så bra. Man kanske sliter ut sig så där. Men om jag investerar fem år av mitt liv och efter det är jurist och man kan välja att bli åklagare eller advokat. Och när jag är åklagare eller advokat då kommer jag att tjäna bra. Jag kommer att få ett bra liv helt enkelt, ekonomiskt sett alltså. Så jag investerar en liten del av min framtid i utbildning. För jag vill inte hamna på en affär och...alltså som Mc, jag lovar efter McDonalds jag pluggade mer då. För det var så jäkla jobbigt, tråkigt och ...

Ingemar – Typ som Hilda och handel då? (många skrattar).

Nina – Förlåt (ursäktar sig inför Hilda).

Sanna – Börja på Maxi Hilda, det kan jag rekommendera, på köttavdelningen...

Hilda – Ja...

Sanna – Mala kött...

När Erik får frågan om han skulle kunna tänka sig börja arbeta direkt efter grundskolan, säger han:

Erik – Nej men om det är ett hyfsat jobb så skulle jag kunna tänka mig att skita i gymnasiet...Om det går liksom att man typ kom upp, arbeta sig uppåt inom de arbetena så att man kan få det hyfsat sen då...

Stefan – Men vad är skitjobben för dig Erik?

Erik – Skit...äää typ vanlig industriarbetare då.

Det tycks som att eleverna i detta sammanhang upprättar en dubbel positionering genom sina val av gymnasieprogram. Dels ifrågasätts vissa klasskamraters programval och de typer av yrken som de uppfattas leda fram till. Dels är dessa ungdomar inskrivna i en känsla av att tävla med andra om en plats på arbetsmarknaden. Dessa aspekter framgår i nedanstående utdrag från ett gruppsamtal:

Stefan – Finns det något som ni oroar er inför framtiden?

Nils – Att allting ska misslyckas.

...

Nils – Att misslyckas nu har vi ju valt att läsa vidare de flesta av oss...

Samuel – Ja just det...

Nils- Om man inte lyckas med det (gymnasiestudierna), så har man det inte så lätt att komma in på arbetsmarknaden. För då har man inte samma möjligheter som andra, för det finns ju vissa gymnasielinjer som gör att man kommer ut direkt på arbetsmarknaden. Då har ju dom ett jättestort försprång. Då har man ju ingen chans.

Ungdomarna utgår i sina programval från att de ska bli någon. Att de ska läsa på högskola och få en samhällelig position, och tjäna pengar. Ifall denna målinriktning går om intet kommer de elever som har gått ut i yrkeslivet att, som Nils uttrycker det, få ett jättestort försprång. De är redan integrerade på arbetsmarknaden. Det paradoxala i ungdomarnas framställning av sin individualiserade och målinriktade valprocess är att de ser sin egen arbetsinsats som det största hindret för att lyckas. Eleverna ÄR så att säga, i sina egna självförståelseformer, vad de presterar (jfr Ball, Maguire & Macrae, 2000).

Den kontextuellt kollektiva valprocessen

Det här avsnittet handlar om hur elevernas val av gymnasieprogram påverkas av deras familjers utbildnings- och yrkestradition. I de olika sammanhang där eleverna lever och verkar kommer de också att möta och relatera sig till andra aktörer som påverkar valprocessen i vissa riktningar. Avsnittet utgår alltså från att ungdomarnas valprocesser styrs mot programval som innebär att deras familj och andra är nöjda. Familjen och det sociala liv som eleverna lever får en helt avgörande betydelse för vilka val som träffas av var och en. Olika ungdomar lever under olika livsvillkor och med varierande tillgångar i form av sociala kontaktnät. Därför kommer deras val av gymnasieprogram också att ta olika vägar beroende på dessa kulturella faktorer.

Utbildningsvalen ska förstås som en process av överenskommelser, där elevens självförståelseformer bekräftas av olika aktörer:

Stefan – Vad sa du till studie- och yrkesvägledaren?

Samuel – Ja jag sa ju som det var. Jag hade inte en aning om någonting. Inget intresse eller så. Så hon tyckte att jag skulle välja en bred linje så att man kan plugga vidare sen. Sen valde jag det också.

...

Stefan – Har du pratat med någon annan lärare än SYOn?

Samuel – Nej inte direkt, det var ju på det där kvartssamtalet som jag pratar lite med klassföreståndaren och han tyckte att om jag inte visste så skulle jag välja något brett.

...

Stefan – Har du pratat med dina föräldrar om gymnasievalet?

Samuel – Ja men de tycker väl också att det är en bred linje som gäller.

När Samuel (Samhällsvetenskapsprogrammet) vänder sig till olika aktörer för att få vägledning och stöd i valet av gymnasieprogram, får han samma svar. Helt följdriktigt gör han också det val som förväntas av hans omgivning. En vanlig utgångspunkt som elever anger för valet av det samhällsvetenskapliga programmet är att de inte har några andra alternativ (Arnman, Järnek & Lindskog, 2005).

Social reproduktion och elevers valprocesser

Att det familjära sammanhanget har en påtaglig betydelse för dessa ungdomars valprocesser visar sig i att de vid upprepade tillfällen återkommer till relationen mellan programval och familj. Föräldrarna agerar dock olika från fall till fall. Det finns två huvudtendenser. För det första att ungdomarna inrättar sig i familjens ambitioner och förhoppningar med valet av gymnasieprogram. För det andra att familjen styr elevernas valprocesser i önskvärd riktning vid de tillfällen när eleven tänker söka ett program som inte faller in i de familjära utbildningstraditionerna. I förhållande till den sociala reproduktionens *första* huvudtendens finner vi tre olika fall som alla beskriver hur ungdomarnas valprocess på ett ”naturligt” sätt sammanlänkas med familjens liv och sociala sammanhang.

a) Studieframgång och ambitionsnivå kan tolkas som en följd av familjens förväntningar. Att misslyckas i skolan och därigenom ställas till svars inför familjen är en farhåga som Isabell, på International Baccalaureate-programmet inriktning natur (IB-natur), hyser inför framtiden, vilket visar sig i nedanstående citat från en gruppintervju:

Isabell – ...alltså, ja, ja, tror du att jag pluggar för min skull eller? Jag pluggar för dom. Jag pluggar för att komma hem, ja du fick ett MVG. Vi är jättestolta över dig. Men jag bryr mig inte. Jag måste bara göra det. Jag gör det för föräldrarnas skull.

...

Stefan - Om du till exempel hade fått för dig att välja till frisör. Vad hade dom sagt då?

Isabell – Att jag inte hade fått göra det.

DE ANDRA SKRATTAR.

Isabell – Därmed basta, det går inte att tjabba emot.

SKRATT IGEN.

Isabell – Jag bara okej, jag gör det då. Alltså i mitt fall skulle jag lätt kunna ta estetiskt program eller dans eller någonting men, jag fattar ju själv att det inte är bra. Men så skulle jag heller inte ha fått göra det.

Det familjära trycket på Isabell är stort. Hennes äldre bror har klarat gymnasieskolan på ett bra sätt och föräldrarna hyser liknande förhoppningar i Isabells fall. Kjellman (2001) har också visat att invandrarföräldrar menar att utbildning och

utbildningens kvalitet är mycket viktigt för barnens framtida möjligheter. Nilsson (1998) menar dock att de flesta ungdomar tar vidare studier under övervägande.

b) Valet av program kan även baseras på en önskan om att leva nära sin familj. Så här skriver Emir (Elprogrammet) på en enkätfråga om de faktorer som påverkat honom mest i valet av gymnasieprogram: ”Det är jag själv och min familj. Familjen skulle jag inte kunna träffa så ofta om jag hade gått på fiskegymnasiet (Naturbruksprogram i Forshaga. Min anm.). El får jag träffa dom när jag vill”. Hans far arbetade även som elektriker under ett tjugotal år i Bosnien innan familjen flyttade till Sverige. Emir följer sålunda ett väldigt vanligt motiv, nämligen att någon nära anhörig har arbetat eller studerat på en samma eller likvärdiga utbildningar (Skolverket, 1998). Han har också genomfört ett fördjupningsarbete om elektrikeryrket under grundskoletiden. Båda Emirs föräldrar har en hög tilltro till att utbildningsmeriter är avgörande för vilka livschanser som kan komma att realiseras:

Stefan – Om du skulle beskriva dina föräldrars inställning till utbildning, vad skulle du säga då?

Emir – Ja dom tycker att det är viktigt med utbildning. Min mamma tycker att det är ett av det viktigaste som finns. Om man ska lyckas i livet så måste man ha en utbildning och vara frisk och så.

Stefan – Din pappa vad säger han?

Emir – Ja det är samma sak med han. Han tycker inte, han tycker inte att det är bra om man bara går gymnasiet och hamnar på ett taskigt företag och tjänar kanske tio- till tolv tusen. Han tycker att man ska studera vidare. Man kan börja jobba ett år eller två efter gymnasiet och sen studera vidare. Bli något större och bättre.

I det här typfallet kan valet av gymnasieprogram betraktas som ett arv från fadern. Emir har precis som Isabell övertagit föräldrarnas syn om att högre utbildning har en avgörande betydelse för hur framtiden kommer att gestalta sig. Utbildningsexpansionen och den ökade tilltron till att utbildning kan ge bättre livschanser finns på ett påtagligt sätt inskriven i valprocessen. Återkommande utbildningsinsatser ses som den absolut viktigaste faktorn för att skaffa sig ökat välstånd och materiella tillgångar:

Emir – ...gå färdigt gymnasiet och sen jobba på något företag och sen bo i en etta inne i stan. Nått sånt. Sen plugga vidare. Sen när man pluggat vidare kommer man att ha lite mer pengar sånt och ha något redigt så. Det man vill jobba med. Då kan man fixa en mycket finare lägenhet.

c) Valet av gymnasieprogram kan bli till en ”naturlig process” i förhållandet mellan elev och familj. För att komma in på tennisgymnasiet menar Selma att det finns informella krav på att hon ska välja ett studieförberedande utbildningsalternativ. ”De säger ju att de hindrar en ju inte att, om jag vill gå Hotell och restaurang så hindrar de mig inte sådär, men då är det ju prao och så mycket annat”. Detta är ett val som hon egentligen inte vill genomföra. ”Men egentligen hade

det nog varit bättre om jag tog ett program som man slipper plugga vidare sen ... Jag hade nog tyckt att det hade varit kul. Då klarar man det lättare, än om man tycker att det är tråkigt i sex år till” (Selma, Samhällsvetenskapsprogrammet). Alla andra som också vill komma in på tennisgymnasiet har berättat för Selma att de ska söka samhällsprogrammet. Även Selma betraktar detta som det enda fruktbara alternativet. Hon kan inte tänka sig att läsa ett naturvetenskapligt program eftersom hon inte tycker om och har sämre betyg i NO-ämnena. Dessutom är det en fördel att få läsa på samma program som de andra eleverna som sökt till tennisgymnasiet, menar hon. ”...Jag vill ju inte gå själv i en klass när alla andra i tennisen går samhäll. Då vill jag också gå där”.

Selma menar att hennes pappa inte alls är insatt i de olika programmen utan han har satsat all kraft på att skaffa fram uppgifter om samhällsvetenskapsprogrammet och på vilka skolor detta kan kombineras med tennisgymnasiet. Det har handlat om att undersöka vilka gymnasieskolor som kan ta emot denna typ av ”tenniselever” och vilken idrottslig kvalitet de kan erbjuda. Faderns ambitioner styr därigenom valprocessen i en viss riktning, vilket också innebär att andra alternativ aldrig blir aktuella:

Selma – Nej, han säger att jag får ta vad jag vill eller så, men ja samhäll säger han. För han vill ju jättegärna att jag ska komma in på ett tennisgymnasium så han typ inriktar sig väldigt mycket på det och så. Sen, för det är ju mest tennisen som man satsar på. Man satsar ju också på skolan men man satsar inte redigt på skolan, utan man klarar skolan. Typ så.

Selmas och faderns legitimering av programvalet tycks gå hand i hand. De selekterar båda undan vissa aspekter av programvalet, och lyfter fram andra som helt centrala. Exempelvis att Selma är en duktig tennisspelare och kan tänkas kunna livnära sig på sporten. Att ta fritidens möjligheter till att förverkliga sina livschanser ses av Nilsson (1998) som en realitet i dagens senmoderna sammanhang.

Den sociala reproduktionens *andra* huvudtendens speglar väl vad Ball (2003) menar sker när framförallt medelklassföräldrar utnyttjar sina egna utbildningsbakgrunder och erfarenheter för att lotsa barnen genom utbildningssystemet. Föräldrarna utnyttjar också sitt sociala kontaktnät. De känner lärare inom utbildningssystemet eller känner andra som har information. Medelklassen har därigenom direktinformation om utbildningssystemet och de utbildningsalternativ och skolor som kan vara aktuella. I materialet blir denna process tydlig.

Några kvinnliga elever är intresserade av att välja estetiskt program. Anledningen till detta är att de på det programmet har möjlighet att utöva och utveckla sina fritidsintressen under gymnasietiden. Saga är intresserad av dans (”street dance” och jazzdans), sång och musik och av att skriva egna dikter och romaner. Isabell håller på med olika former av modern dans. Anledningen till att de ändå inte gör detta val är i första hand att de också har andra motiv:

Saga – Därför att det är ändå ett val mot den vuxna världen, man vill ha behörighet så att man kommer in på en bra högskola efter gymnasiet.

...

Isabell – Estetisk är ju säkert jättebra om man vill bli danslärare eller någonting sånt. Men jag vill ju inte bli det. Jag vill ju bli någonting stort, göra någonting bra av mitt liv.

Ungdomarna menar att ett val av det estetiska programmet innebär en omväg i studiekarriären, eftersom de då kanske måste läsa på Komvux för att komma in på den högskoleutbildning som är önskvärd. Av intresse är inte att dessa unga kvinnor väljer bort vad de uppfattar som ett intressegrundat och roligt programalternativ till förmån för ett mer karriärinriktat och kunskapskvalificerande, utan att denna beslutsprocess är en följd av ett familjärt tryck.

Sagas berättelse ger insikter om familjens betydelse för valprocessen. Sagas dröm är att bli utrikeskorrespondent. Hon vill ha ett arbete där hon får resa mycket och se världen. Hon är övertygad om att hon själv det är hon som avgör om denna dröm ska realiseras. Saga säger att hon helst av allt skulle vilja läsa det Estetiska programmet med inriktning mot dans eller körsång. Sagas föräldrar vänder sig dock mot detta och menar att hon måste välja ett bredare programalternativ. Enligt Saga argumenterar de för att det estetiska programmet inte i tillräcklig omfattning kvalificerar för högskolestudier. Arnman m.fl. (2005) argumenterar för att det estetiska programmet drar till sig elever med ett intresse för dess innehåll. Över tid har intresset växlats och barn till mer resursstarka grupper i samhället upptäckt att programmen vare sig utbildar för arbetsmarknaden eller för den högre utbildningen.

Föräldrarna exemplifierar sina resonemang genom att påpeka hur det gått för Sagas kusin som nyligen läst det estetiska programmet. Kusinen studerar på Komvux för att komplettera en bristfällig gymnasieutbildning. Hon var helt enkelt inte behörig till den högskoleutbildning som hon ville söka. Saga är dock inte helt övertygad om att det förhåller sig på detta vis. Kan hon verkligen lita på föräldrarnas argument? Är det möjligt att komma in på journalisthögskolan i Stockholm ifall hon läser någon av det estetiska programmets inriktningar? Sagas beskrivning av sin reflektionsprocess visar att det inte är någon i hennes omgivning som tycks vilja hjälpa henne att skaffa information om vad som krävs för att komma in på journalistutbildningen i Stockholm och på vilket sätt som det estetiska programmet skulle omöjliggöra en sådan ambition. Varken studie- och yrkesvägledaren eller föräldrarna undersöker det Estetiska programmets möjligheter och begränsningar i detta avseende²⁷.

Föräldrarnas påverkan av Sagas beslutsprocess förändras då hon bestämt sig för att studera på det samhällsvetenskapliga programmet. Föräldrarna förser då Saga med information om vilka kurser hon kan välja för att tillgodose sina estetiska intressen. ”Ja, jag har valt både på det individuella och på estetisk verksamhet.” Vad jag velat visa är att Sagas socioekonomiska och sociokulturella bak-

²⁷ För att komma in på journalistutbildningen på Stockholms universitet ska studenten ha slutfört en akademisk utbildning om 120 poäng, varav minst 60 poäng i ett ämne, inkl C-uppsats eller motsvarande självständigt arbete om minst 10 poäng (<http://www.jmk.su.se/sidor/journalistik.html>). Åsas misstro är alltså till delar befogad eftersom antagningen till utbildningen sker efter att studenten har läst ca 3 år på högskola.

grund, tillsammans med goda studieresultat medför att hon förväntas söka ett studieförberedande program. När Saga förskjuter sin argumentation utanför det familjärt legitima programalternativen agerar föräldrarna. I samband med att Saga gör ett ”rätt val” utnyttjar föräldrarna sina sociala resurser och vägleder dottern om hur hon ska göra för att gymnasietiden också ska tillgodose hennes estetiska intressen. Vi genomförandet av ett ”rätt valalternativ”, får Saga hjälp med att utnyttja kursgymnasiets möjligheter. Båda hennes föräldrar har läst på högskola, vilket kan betraktas som den viktigaste determinanten beträffande förmågan för elever att kunna orientera sig i och utnyttja gymnasieskolans kursutbud.

Min samlade tolkning av dessa olika valprocesser är att de styrs av föräldrarnas förhoppningar och synpunkter. Ungdomarna väljer ett gymnasieprogram som ryms inom ramen för föräldrarnas förväntan. I den valprocess som ungdomarna genomför kommer föräldrarnas utbildningsaspirationer och förhoppningarna att efterhand och på olika sätt bli till ungdomarnas aspirationer och förhoppningar. Den individuella viljebildningen blir till en kollektiv process, genom att elevernas valhandlingar sammanfogas med familjens livsmönster. Att välja traditionellt betyder att ungdomarna kan legitimera sina programval mot bakgrund av att kollektiv trading är den bästa vägen till ett gott liv.

Fritid och sociala relationer

Som vi har sett konstitueras elevernas valprocesser i hög grad genom det kollektiva sammanhang som ungdomarnas föräldrar upprätthåller. Föräldrarnas sociala bakgrunder är emellertid inte tillräcklig som förklaring av elevernas utbildningsval. Snarare är det fråga om en valprocess som också styrs av vidare sociala grupperingar. Till skillnad från exempelvis Ball (2003), som talar om hur föräldrar med högre utbildning bakom sig vägleder sina barn genom utbildningssystemet, är min tolkning att det även kan handla om hur eleverna använder den övriga familjens resurser i sina utbildningsval. ”...nej men det verkar vara en bra skola. Min syster går där. Hon går sista året så hon tycker att det är jättebra. Sen så tycker jag om att laga mat och så, så det blev det” (Hanna, Hotell & restaurang-programmet). Genom systemens erfarenheter får Hanna information inifrån och behöver inte förlita sig på de formella informationskanaler som står till buds (Öppet hus dag, skriftlig information, studiebesök, samtal med studie och yrkesvägledaren).

I ytterligare andra fall sträcker sig det kollektiva sammanhanget utanför familjen. Kamrater betyder väldigt mycket för dessa elevers valprocesser (se Foskett & Hemsley-Brown, 2001). ”...om det är någonting man vill så säger dom (kamraterna) om det är fel. Typ att dom ger förslag på andra saker som...om dom inte tycker att det passar eller så” (Hilda, Handelsprogrammet). Nilsson-Lindström (1998) menar att ungdomar använder kamrater som viktiga referenspunkter vid såväl identitetsbildning som social frigörelse från föräldrarna. I vissa avseenden tycks kamrater spela en långt mer betydelsefull roll än föräldrarna för programvalet:

Stefan – Har dina föräldrar haft några synpunkter på ditt val av fordonsprogrammet?

Fred – Nej de tycker att det är bra det jag har valt. För de vet ju att jag inte har ork och kapacitet till mer. Jag har varit skoltrött i två år nu, men jag kämpar ju ändå för att få en bra utbildning. Sen är det ju det som jag är intresserad av.

Ett vanligt motiv för att söka till Fordonsprogrammet sägs vara att eleverna som i ovanstående fall, dels är skoltrötta och dels är intresserade av motorer och bilar (Skolverket, 2000). Fred menar att intresset för bilar har kommit från hans systers pojkvän som är bilmekaniker. Han säger sig ha blivit påverkad av dennes berättelser och praktiska hantering av bilar. Men framförallt är det tillsammans med en jämnårig kamrat, som också har sökt fordonsprogrammet, som motorintresset har etablerats:

Stefan – tror du att ni har påverkat varandra just med valet?

Fred – ja...det kan man säga. Vi började pilla med min moppe eller så. Eller jag började och så tyckte han att det var skitkul att hjälpa till eller så. Sen har det blivit mer och mer. Vi lär oss mer och mer hela tiden så. Och så tycker vi båda att det är intressant.

Fred får också bekräftelse för sina kunskaper om motorer när han och kamraten emellanåt blir anlitade av andra ungdomar för att trimma eller laga deras mopeder:

Stefan – Din kompis Sven, ja. Har ni pratat om vad ni ska välja för gymnasieprogram?

Fred – Ja, vi har snackat rätt mycket. Båda är intresserade av motorer, så vi är. Liksom vi brukar ta kompisars mopeder och trimma åt dom. Vi gjorde det nu i helgen, faktiskt. En moppe med jättedåligt acceleration, som gick 40, till en moppe som gick 85.

Stefan – Var den som ni trimmade åt nöjd?

Fred – Ja han var jättenöjd, faktiskt.

Att bli bekräftad som kunnig inom ett område har alltså en stark påverkan på elevernas val av gymnasieprogram. Det kan handla om att eleven etablerat en lärandeidentitet som över tid producerats i ett kollektivt och kulturellt sammanhang. ”Learning identities are not simply the product of formal education, however; they also emerge in relation to informal learning opportunities, with rather different implications for the evaluation of alternative courses of action” (Rees m.fl, 1997, s. 493). I mitt material finns det ungdomar som har skaffat sig sin lärandeidentitet i andra sammanhang än i skolan. Att bli bekräftad inom ett område utanför den obligatoriska skolan fungerar alltså som en slags legitimitetsmarkör för dessa ungdomar. Elever som är duktiga på idrott eller på att reparera mopeder och bilar, etablerar en lärandeidentitet som gör att vissa program framstår som mer rimliga än andra. Eleverna är praktiker och väljer därför ett program som går i linje med detta.

Utbildningssystemets strukturerande mekanismer

Än så länge har vi rört oss runt valprocesser där elevernas argument samspelar med den sociala gruppens argument om ett bra val av program. Denna traditionsenliga och till synes friktionsfria reproduktionslogik får dock en baksida när utbildningssystemets organisation och strukturerande mekanismer på olika sätt verkar hindrande för valprocesserna och dess utfall. Valprocesserna handlar i många stycken om en negativ valprocess, där gymnasieprogram inte genomförs eller där eleverna successivt förskjuter sina val till det näst bästa alternativet.

I ett första exempel på gymnasieutbildningens strukturerande mekanismer får vi följa Isaks valprocess. Isak vill börja arbeta så snart som möjligt. Att gymnasieprogrammet ska förbereda och kvalificera honom för ett yrkesliv går knappast att ta miste på:

Isak – Och jag hade funderat på att bli kock på Ryssbyskolan, men jag tycker inte det. Jag har ändrat mig. Så jag funderar på industri faktiskt, det är det enda. Det är så dåliga arbetstider har jag hört om man ska bli kock. Man får jobba på natten och det vill jag inte.

Isak vill börja arbeta direkt efter gymnasiet. I sina reflektioner runt vad kockyrket i realiteten innebär kommer han fram till att Hotell- och restaurangprogrammet inte tilltalar honom. Det intressanta i detta fall är dock att Isak inte har någon riktig bild av vad Industriprogrammet egentligen innehåller eller kvalificerar för i form av reellt arbetsinnehåll. Han pratar i skilda sammanhang om industriarbetare som en homogen grupp och har i egentliga termer ingen bild av vad ett sådant arbete skulle kunna tänkas innebära i slutändan. De empiriska kunskaper som han tar fasta på kommer i mångt och mycket från de samtal han haft med sin far och ett besök på den gymnasieskola som erbjuder programmet. Även i detta fall spelar familjen en avgörande roll för vilket beslut som framstår som rimligast:

Stefan – Du skriver att din pappa rekommenderar dig att läsa industriprogrammet. Vad säger han då ...?

Isak – Han säger att det inte är så svårt och att det är lätt att få jobb efteråt, efter gymnasiet. Ja att det inte är så tråkigt heller, man får göra rätt så mycket. Det är väl det han har sagt.

Stefan – Har han gett dig några andra förslag?

Isak – Nja, själv är han ju bilmekaniker så det vill han väl att jag ska prova på. Men det har vi inte pratat så mycket om, men kanske. Jag tycker att det är rätt så kul att meka lite med mopeder och bilar.

När jag träffar Isak vid ett senare tillfälle har han informerats om att Industriprogrammet inte kommer att genomföras detta år. Alltför få elever har sökt detta utbildningsalternativ. Pearson (1993) skriver att ett skolpengssystem där elever genom val kan se till att skolor och utbildningar läggs ner också reducerar de individuella möjligheterna att välja. ”This is the ultimate myth of choice. The choices of others have diminished or eliminated my choices” (s. 48). Isak har fått

reda på att han istället kommer att erbjudas plats på sitt andrahandsval, Byggprogrammet. Detta bekommer honom inte nämnvärt. Hans bror jobbar som byggnadssnickare i Danmark så Isak känner i detta fall väl till vilket arbete han kommer att möta i framtiden. I min tolkning framstår Isaks utbildningsval som passiva. Han lyssnar på andras erfarenheter och synpunkter när de så att säga dyker upp, men är sällan benägen att söka information på egen hand.

Isak menar att även byggprogrammet verkar vara ganska enkelt att klara av. Framförallt innebär det dock att han tror sig ha stora möjligheter att få ett bra arbete när utbildningen väl är genomförd. Detta kan tolkas som ett exempel på hur den ”gamla gymnasieskolans” mönster upprätthålls. Elever med dessa och liknande studieaspirationer vill ha en utbildning som gör att de kan börja arbeta. Detta kan jämföras med Malmgrens (1992) resultat som visar att dessa typer av elever inte har kontroll över sin studievalsituation, de känner inte till vilka alternativ som finns eller vilka krav de kan ställa, och därför riskerar de också att bli styrda av andras efterfrågan.

Den negativa valprocessen om att vara hänvisad till ett andrahandsval, tar sig också andra uttryck. Hilda har så länge hon kan minnas drömt om att bli frisör. Problemet är att dörrarna till hennes drömyrke är stängda på grund av det formella betygintagningssystemet. Hantverksprogrammet med inriktning mot frisör har ett begränsat antal studieplatser där eleverna söker och tas in på sina grundskolebetyg:

Stefan – Men finns det inte ett frisörprogram?

Hilda – Jo

Stefan – Har du funderat på det också?

Hilda – Nej, inte så för det är så höga betyg.

I sin summering av ungdomars studieval behandlar Lovén (2000) olika teorier som hanterat ämnet. Bland mycket annat betraktas valprocessens utfall som en kombination av personliga förhoppningar och drömmar i förhållande till den konkurrenssituation som råder mellan olika utbildningsalternativ. När Hildas självklara förstaval omintetgörs av hennes alltför låga grundskolebetyg riktas valprocessen mot att undersöka andra yrkesalternativ.

Hilda skulle kunna tänka sig att arbeta som fotograf och har därför funderat på om samhällsprogrammet med inriktning mot media skulle kunna vara någonting för henne. Det visar sig dock att även denna ambition går om intet. I detta fall är det inte betygen som sätter käppar i hjulen för hennes intentioner, utan studie- och yrkesvägledarens rekommendationer. Hon svarar följande på frågan om hur det känts när studie- och yrkesvägledaren avrått henne från att söka samhäll med inriktning mot media:

Hilda – Min kompis vill också gå den linjen och sen så stod hon och pratade med oss och sa att den linjen kanske var svår för mig eftersom jag inte kunde så mycket språk. Och sen så frågade, eller så sa hon då, min kompis, att men det gör ju jag med. Tänk om jag inte klarar av den linjen?

Och då sa studie- och yrkesvägledaren att hon skulle klara av den. Och då tyckte jag att det var typ kränkande.

Vid ett enskilt samtal har Hilda berättat för studie- och yrkesvägledaren om att hon skulle vilja bli fotograf, utan att få vägledning om vilket eller vilka gymnasieprogram som passar för denna ambition. Mot denna samlade bakgrund tycks Hilda avfärda tanken om att läsa samhällsvetenskapsprogrammet med inriktning mot media. Hon finner inget argument som kan ställas emot studie- och yrkesvägledarens påpekande om hennes begränsningar i språkämnen. Detta tycks också underbygga Hildas självförståelse i förhållande till hennes potentialer beträffande språkstudier. Min tolkning bekräftas också när hon får frågan om anledningen till det slutgiltiga valet av handelsprogrammet. ”Det var bara ett språk liksom. Det var bara engelskan. Det var inga andra språk och jag har svårt för språk typ, så jag tänkte att jag kan ta det”.

Stinas valprocess skiljer sig på avgörande plan från Hildas (Stina vet inte alls vad hon vill arbeta med, eller studera till i framtiden). Däremot finns det ändå inledningsvis vissa drag av ”överoptimism” inskriven i valprocessens förlopp och utfall. Foskett och Hemsley-Brown (2001) skriver om dessa valprocessers strukturering. ”Their choices are second (or lower) choices, and they must go through the process of defaulting to lower ambitions in pathway and carrier choice arenas” (s. 211). Författarna menar att detta reducerar elevernas autonomi i studievalet.

Vid ett första samtal är Stina helt inställd på att läsa International Baccalaureate programmet med inriktning mot samhäll. Hon tror att detta program kommer att passa henne. Stina nämner några huvudanledningar till att ett sådant programval skulle vara passande. För det första säger hon sig ha lätt för engelska, vilket uppfattas vara positivt då all undervisning på programmet bedrivs på engelska. För det andra att hennes engelsklärare tycker att hon ska satsa på att välja ett program som erbjuder en fördjupning och breddning av språkkunskaper. För det tredje är det ett brett program, och Stina vet ännu inte riktigt vad hon vill ha för yrke i framtiden.

När Stina intervjuas vid ett senare tillfälle har det dock skett en förändring av hennes tidigare så definitiva beslut. ”Jag är redan skoltrött så, orkar inte”. Hon har under juledigheten kommit fram till insikten att IB-programmet kräver en alltför stor arbetsinsats och att hon känner sig skoltrött. ”...det verkade väldigt roligt men väldigt jobbigt. Så tänkte jag på det och kom fram till att jag inte orkar plugga så mycket. För att komma till denna insikt använder hon sig av tre olika referenser. Eleverna som redan läser IB-programmet säger att hon måste vara beredd på att lägga väldigt mycket tid på skolan. Hennes syster som läser på Esaias Tegnér Gymnasiet bekräftar och förstärker dessa synpunkter. Hon har slutligen också samtalat med sin språklärare som sagt att hon kanske ska välja ett ”lättare” programalternativ. ”...Jag gjorde inte ens hälften av vad jag skulle göra”.

Vad som tidigare var kärnan i hennes utbildningsambitioner, språkämnen, har kommit att bli det hon inte vill ha och som hon aktivt väljer bort. Stina beskriver förloppet nedan:

Stefan – Har det varit svårt att välja gymnasieprogram?

Stina – Ja, först var de Esaias sen var det IB sen var det samhäll/språk sen var det samhäll/samhäll.

En anledning till att ungdomar har optimistiska planer inför sina utbildningsval kan ha att göra med den syn på utbildning som präglar ett kunskapssamhälle. Samhället värderar och tillskriver vissa utbildningar ett högre värde än andra. De höga utbildningsaspirationerna står så att säga i relation till den samhälleliga värderingen och blir på så vis självmotiverande (se Foskett & Hemsley-Brown, 2001). I Hildas fall inom ramen för olika yrkesförberedande alternativ och i Stinas i förhållande till samhällsprogrammet olika inriktningar.

Den argumentativt processuella valprocessen

Ett högst betydelsefullt kriterium för den argumentativt processuella valprocessen är att eleverna tar ett flertal gymnasieprogram under övervägande. De tycks ha en ambition om att ”täcka” alla möjliga aspekter i valet av gymnasieprogram. Bekymret för eleverna är att de inte direkt kan legitimera sina beslut i vare sig subjektiv eller objektiv bemärkelse. I sina valprocesser försöker de hantera detta problem genom att vända sig till olika muntliga och skriftliga informationskällor. Deras sociala relationer får därför en högst betydelsefull roll för valprocessernas olika utfall. Till skillnad från den föregående kollektivt kontextuella valprocessen syftar denna sociala interaktion och kommunikation till att komma fram till ett principiellt beslut, snarare än att följa livshistorians kulturella reproduktion. Ett bekymmer som ungdomarna uttrycker, är att dessa olika kommunikationspartners ofta argumenterar för helt motsatta utgångspunkter i valet av gymnasieprogram:

Sara – Ni ska tycka att det är roligt och det ska vara en trevlig upplevelse att gå på gymnasiet sådär. Sen är det vissa som säger, nej du ska inte tänka det minsta att det ska vara roligt. Du ska ta den bästa linjen som finns och så ska du få en bra utbildning. Ja så ska du göra. Jaha vad ska jag göra nu då? Hjälp mig bättre...

Valprocessen får därigenom en processkaraktär där få kriterier är givna i förväg, och därför måste kommuniceras i form av ständiga avvägningar för och emot. Den valprocess som kommer att synliggöras kan jämföras med vad West (1990) beskriver som en fri formeringsprocess. Elevernas autentiska intressen möter andras argument som avviker från deras.

Gymnasieprogrammets nytta kommer i andra hand

Eleverna har svårt för att finna en legitimitetsgrund för sitt programval inom sfärens arbete och utbildning. De vet inte riktigt vilka yrken som kan tänkas passa dem eller vilka program som motsvarar deras behov och intressen. Det finns tre olika anledningar till varför denna tveksamhet blir till ett bestående problem för valprocessen:

Den första sammanhållande aspekten för ungdomarna är att de inte har något slutgiltigt mål i sikte.

Ingemar - ...Jag har inget sånt drömyrke. Jag har inget sånt. Jobba med människor det är det mest. Träffa mycket folk eller ungdomar som har haft det jobbigt, nått sånt. Inget sånt, många har ju jaaa jag ska bli det! Jag ska bli advokat. Men jag har inget sånt. Bättre att ta ett steg i taget.

...

Stefan – Vad tror du att du kommer att göra om tio år?

Sofia – (skrattar) Ingen aning? Man får ta det dag för dag. Man får se vad som händer.

När eleverna, för det andra, inte har några omedelbara mål med sitt val av gymnasieprogram kommer de också att börja orientera sig på gymnasieutbildningens kvasimarknad. Det är då lätt hänt att de går vilse i det rika utbud som står till deras förfogande:

Stefan – Vad tycker du har varit det mest problematiska med gymnasievalet tycker du?

Sara – Att välja, att veta vad man ska välja. Det ja väldigt, väldigt svårt är det. Min bror till exempel han visste sen han var liten vad han skulle bli och han känner fortfarande en passion för det. Men jag vet liksom inte vad jag vill göra vad jag vill bli. Det finns så mycket olika, det finns så mycket.

I citatet ovan beskriver Sara (Samhällsvetenskapsprogrammet) det bekymmer som dessa elever generellt brottas med. Ungdomarna är väl medvetna om att de kan göra val inom det program som de sökt. De känner även till att de kan välja kurser utanför ordinarie programs utbud. För dessa elever, som inte alls vet vad de ska välja, leder det rika utbudet och möjligheterna att göra individuella utbildningsval till frustration. Det är så att säga för mycket att hålla reda på.

Valet av gymnasieprogram uppfattas för det tredje vara väldigt betydelsefullt för ungdomarnas framtida möjligheter. Sara säger att hon alltid har varit intresserad av frisöryrket. Hon brukar klippa sin pappas hår och hjälpa kompisar med deras frisyrier när de ska gå på diskotek. Att läsa på Hantverksprogrammet med inriktning mot frisör är dock ett alltför kortsiktigt val som hindrar hennes framtida valmöjligheter:

Sara – Men det är ju självklart att man väljer det som, om någon väljer frisörinjen, om någon väljer det, det är inte så att den människan går och blir ingenjör sen. Det går ju inte. Det är det som man väljer nu som har med ens liv att göra, med framtiden, hur den kommer att bli. Jag tror det är därför som många väljer samhäll och natur för det är breda program och där kan man bli så många olika saker. Jag tror att det är därför som det är så populärt. Jag tror inte att dagens ungdomar vet så mycket om vad de ska göra, vad de ska bli och så. För det finns så mycket mer valmöjligheter än innan, innan fanns det realskola eller något sånt...

Saras reflektion är starkt förankrad i kunskapssamhället, dess positiva syn på ett livslångt lärande och att människor idag har större möjligheter att över tid genomföra kontinuerliga och egenfattade val (Stehr, 1994). Att redan vid gymnasievalet staka ut sin framtida yrkesbana innebär för Sara att hon begränsar framtida valmöjligheter och därigenom också sina livschanser. Istället vill hon öka möjligheterna till framtida val. ”Liksom det är svårt, det är klart att man ska drömma men man ska inte slösa bort sig helt och bara drömma utan man måste också tänka på att man måste ha något att leva på...” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet).

En intressant aspekt är att ungdomarnas svaga målinriktning ändå styr deras valprocesser. Elevernas resonemang om sina mål och syften med gymnasieutbildningen pekar på att de verkligen inte vet vad de ska välja, och de tillåter sig inte heller att ha en målinriktning. Tiden i gymnasieskolan får inte bara handla om kunskaps- och yrkeskvalificering, den måste också upplevas vara rolig och intressant:

Sara – ...men man måste ju ändå ha kul, det går ju inte bara, man måste ändå ha kul.

...

Ingemar – Om man bara var ute efter pengar så kan man lika gärna bli plåtslagare och tjäna 27 000 i månaden eller hur? Dom tjänar ju hur mycket som helst. Så det kan inte bara vara pengar man är ute efter.

Att låta sociala faktorer gå före de systemeffektiva

Som vi ska se betyder ”att ha kul” inte bara att gymnasieprogrammets innehåll ska vara spännande och relevant. Det handlar lika mycket om att försöka hamna i ett socialt sammanhang där ungdomarna tror sig trivas. För att fatta sådana beslut krävs information om vilka typer av elever som läser på olika skolor och framförallt på olika program. Diskussionerna handlar även om att undersöka möjligheten att välja till samma gymnasieprogram som kamraten eller kamraterna. Det är alltså viktigt att känna någon. Vi kan exemplifiera detta genom några elevers diskussion om varför de väljer samhällsvetenskapligt program i stället för det naturvetenskapliga programmet. Ungdomarna menar att det naturvetenskapliga programmet har en högre status och ett större värde inom utbildningssystemet. Ändå kan eleverna inte tänka sig att välja det naturvetenskapliga programmet. De lägger fram två huvudargument. För det första är karaktärsämnen på det naturvetenskapliga programmet ingenting som tilltalar eleverna. Framförallt är det dock matematikämnets omfattning som oroar. Det samhällsvetenskapliga programmet innehåller fler ämnen som eleverna tycker om att läsa. För det andra vill ungdomarna söka sig till ett program där de flesta eleverna har samma intressen och målsättningar som de själva har:

Sara – ...det finns ju extrema fall men det finns det i varje program. Men det finns ju alltid dom som tar det hela mer på allvar. Det finns ju vissa som går natur som är som vanligt folk. Men om man kan säga vad vanligt

folk är det vet jag inte. Sen kan det finnas de som är väldigt plugginriktade.

Svensson (2002) har tidigare kommit fram till att elevernas matematikbetyg från grundskolan står i stark relation till val av naturvetenskapligt program. Elevernas resonemang styrker en sådan tes. Vad Sara uttrycker i citatet ovan nyanserar dock en sådan förklaringsmodell. Ungdomarna väljer inte bara gymnasieprogram med hänsyn till en egenuppfattad och betygssatt förmåga att lära sig ett visst ämne som matematik. De relaterar också sitt val mot hur andra individer väljer. Valet till gymnasieskolan sätts alltså i relation till ungdomarnas bedömning av vilka sociala kategorier människor som kommer att välja ett visst gymnasieprogram. Det vill säga att reflektionen över de sociala villkoren som vissa val innebär måste förstås i förhållande till både skola och program (se även kapitel 6).

Att använda de sociala aspekterna som grund för valet av gymnasieprogram fullt ut anses dock inte rimlig. ”Men samtidigt tänker jag att idrott kanske inte har så stor betydelse i framtiden. Det är bättre att gå och lära sig ett språk än att gå och lära sig hur många armhävningar du ska göra på en dag typ” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet). För att komma tillrätta med sitt dilemma kring det blivande programvalets koppling till högre utbildning och arbete, söker ungdomarna efter legitimitet på annat håll. De försöker komma till rätta med olika gymnasieprogramms för- och nackdelar genom att diskutera saken med aktörer i deras omgivning.

Argumentationens successiva fördjupning

Tidigt i valprocessen tycks kamraternas åsikter ha stor betydelse. Ungdomarna använder kamrater och kamraters kamrater för att lyssna av och diskutera kvasimarknadens breda utbud av program. Eleverna är framförallt intresserade av hur andra elever har tänkt, och hur de argumenterar för att vissa alternativ är bättre än andra. ”...det är mer när man hör andra prata som man börjar lyssna mer på vad dom har tänkt på. Det är hur dom upplever det, och då börjar man tänka samma så.” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet). Ungdomarna för också diskussioner med kamrater som redan går på gymnasiet och lyssnar av deras erfarenheter och argument för en viss ståndpunkt. Ju närmare ett slutgiltigt beslut som eleverna kommer, desto mindre roll tycks kamraterna få för valprocessens utfall:

Stefan – Har det varit bra samtal som du har haft med dina kompisar tycker du?

Sara – Ja speciellt en ... Det var hon och jag som helt hade bestämt oss för att vi skulle gå på ProCivitas, men så blev det inte. Vi har haft timplånga samtal om gymnasieval. Man kommer alltid in på något nytt och så. Det var väldigt mycket prat, men nu pratar vi inte så mycket. Det var mest i början. Nu tror jag att det har tystats lite och alla går och tänker på vad de själva ska välja och vill göra och så. När det väl kommer till kritan.

Min tolkning är att kamraterna i första hand tycks vara till för att sondera den utbildningsterräng som kvasimarknaden erbjuder. Kamraterna blir till kommunka-

tionspartners som eleverna öppet och förbehållslöst kan resonera med om de olika programalternativen.

Kommunikationen och argumentationen med familj och syskon tycks ha en annan, och mer påtaglig innebörd för dessa ungdomars programval. Till skillnad från de mer utforskande diskussionerna som genomfördes med kamraterna, tenderar den familjära argumentationen att leda ungdomarna mot att mer avgörande beslut kan fattas. Ingemar baserar i hög utsträckning sitt val av gymnasieprogram på de samtal som han haft med sin universitetsstuderande syster:

Ingemar – Men mest är det nog min storasyster som jag har pratat med mest om det. Hon satt ju två timmar en kväll och, var det 128 frågor vi gjorde? Om vad jag skulle gå. Satt hon och intervjuade mig så gjorde hon upp en plan om vad som skulle passa mig.

Efter att tillsammans bearbetat frågorna i ”vägledningsformuläret” kom Ingemar fram till slutsatsen att han är lämpad att arbeta med människor och gärna i kombination med idrott. Ingemar är synnerligen idrottsintresserad och spelar bandy och fotboll på seniornivå. I samband med samtalen med systemen börjar han också sätta sig in i vilka möjligheter som finns inom ramen för Idrottsprogrammet. Diskussionerna med systemen har alltså i hög grad inverkat på hans val av gymnasieprogram:

Stefan – Tycker du att det är svårt att välja?

Ingemar – Ja mycket svårt, fasen. Jag hade egentligen ingen aning före jag satt med min syster och pratade och hon sa att det är det enda som passar riktigt bra. Det är som gjort för dig sa hon. Så jag började läsa om det lite ...

Stefan – Pratade ni om andra program också när du och din syster pratade?

Ingemar – Hon gjorde olika, alltså hon satte upp olika grupper för vad jag skulle passa som. Då var det, arbete med människor eller just inom idrotten eller ja träffa mycket folk och bygga nya relationer. Vad var det? Barn och fritid hade passat mig (skrattar). Det var nått med vårdprogrammet också, jag vet inte vilken inriktning det var. Jobba med ungdomar som har det svårt. Det var lite olika och så läste jag lite om de olika programmen och, inte mycket men bara tittade över lite. Då var idrottsprogrammet det som passade bäst. Just att man har många kompisar som går där med, nu detta år. Och dom har ju påverkat en mycket med och det verkar som att det är en bra linje. Det finns inget skäl att inte gå där.

I sina olika samtal har Ingemar försökt finna argument som ökar möjligheterna att välja rätt program. Han vill till varje pris undvika att hamna på ett gymnasieprogram där han inte trivs, utan vill gå på ett program där innehållet passar för hans personliga förutsättningar och intressen. Med hjälp av sin äldre systers argument, tillsammans med kamraters erfarenheter och försäkran om att idrotts-

programmet är ett bra val för honom, känner sig Ingemar säker på att han fattar ett riktigt beslut.

Till skillnad från Ingemar, som i hög grad rättar sitt gymnasieval efter de rekommendationer han får av sin sociala omgivning, tenderar Sofia att bryta med familjens önskemål:

Sofia – Båda har gått natur/natur och klarat sig. Jag menar det kan ju inte bli mer press på mig ju. Att jag ska göra det också. För de tycker att det är det smartaste valet om man vill ha en bred grund. Men jag tjabgade emot som vanligt. Jag vill inte gå NV. Det är inte mina ämnen känner jag. Jag skulle aldrig klara det. Jag är för stressad och, nej jag klarar det inte.

Sofia tycker sig helt enkelt ha bättre argument än sina föräldrar och syskon. För det första vill hon inte gå i sina äldre syskons fotspår. ”Sen vill jag inte gå på Teknikum. Alltså båda mina syskon har gjort det och jag vill vara lite annorlunda sådär”. För det andra är Sofia inte beredd att satsa all tid och kraft på skolarbetet och menar att valet till gymnasieskolan måste relateras till de ämnen hon varit bra på i grundskolan. Det naturvetenskapliga programmet är därför inget för henne. ”...jag orkar inte med kemin, biologin alltså. ...Jag läser historia, geografi, jag har bra betyg i dom så det passar mig helt enkelt bättre”. För det tredje menar hon att det naturvetenskapliga programmet leder in mot fel typer av yrkesinriktningar. Sofia tror att hon kommer att bli något stort här i livet. Hon pratar om att bli en internationellt känd skådespelerska. Sverige är för litet för att genomföra en ”riktig” karriär inom yrket. Sofia menar också att politikerjobbet skulle passa henne bra. ”...typ en politiker eller någonting. För jag är bra på att tjabba och prata och sånt. Jag har argument och jag bara känner på mig att jag kommer att bli något sånt”. För det fjärde menar hon att utbildning inte är den enda vägen till ett gott liv. Utbildningsmeriter är inte allt:

Sofia – Träffa rätt folk, jag kommer att få klara mina studier och sen får jag se vilka människor jag träffar. Det beror på, jag kanske inte alls vill bli skådespelerska sen. Jag kanske vill bli politiker eller sitta på något kontor, vad vet jag.

...

Sofia – Man måste ha kontakter. Det är bara så det är, annars kommer du ingenstans.

Sofias optimism är alltså inte uteslutande grundad i en framgångsrik studiekarriär utan beror lika mycket på vilka sociala nätverk som hon kan komma att hamna i. Denna hållning som även särskiljer Sofia från många av hennes jämnåriga, tolkar jag vara ett resultat av de hennes föräldrars tidigare karriärvägar:

Stefan – upplever du att dina föräldrar tycker att du väljer helt fel eller...?

Sofia – Nej, nej det tror jag inte. Det är bara det att de vill att jag ska göra så bra som möjligt. Pappa var inte så bra i skolan, han var bråkstaken så... han vill nog att jag ska lyckas. Jag tror inte att han vill att jag ska

göra som han, han är rädd för det. Men mamma jag vet inte...? Jag fick reda på att hon inte har gått högskola. Ja jag vet inte hur dom har klarat sig, men dom har kommit jättelångt från att inte ha nästan någon utbildning alls.

Möjligen är det också här som vi kan ana att Sofias och föräldrarnas argumentationslinjer skiljer sig åt. Av Sofias berättelser tycks det vara så att föräldrarna inte tror på att deras karriärvägar är möjliga i dagens samhälle. En bra, men även prestigefylld utbildning är av största vikt för etablerandet av ungas livschanser. Sofia däremot ser sina föräldrars karriärvägar som en reell möjlighet. Det handlar om att utnyttja sina personliga resurser och använda sig av de det sociala kontaktnät som erbjudits henne.

Eleverna beskriver sina möten med studie- och yrkesvägledaren som något positivt. Denna person kan naturligtvis sägas ha betydelse för alla elevers valprocesser. De nedanstående två exemplen visar på den variation som kan sägas gälla för samtliga valprocesser i förhållande till studie- och yrkesvägledaren:

Samtalen med studie- och yrkesvägledaren handlar *för det första* om att anpassa elevernas val med deras möjligheter att kunna antas på ett visst program (Lovén, 2000). ”Om man har chans på det och det...Så att man inte bara väljer helt bara för att det här vill jag gå, men så har man inte betygen för det...” (Ingemar, Idrottsprogrammet).

Samtalen med studie- och yrkesvägledaren var *för det andra* ett bra komplement till gymnasieskolornas översiktliga information som enligt eleverna mer handlade om själva gymnasieskolan än om vad programmen och inriktningarna egentligen innebär. Vägledningssamtalen medförde att de fick mer fullständig information om de program- och inriktningalternativ som var av intresse för var och en. ”Och så fick man veta mer om vad det handlade om och vad man kunde välja, vilka valmöjligheter man har för det kunde man inte riktigt innan” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet).

De inledande exemplen syftar till att öka elevernas kännedom om utbildningssystemets organisation och struktur, i ett tredje exempel nedan, handlar det mer om att vägledningssamtalet skapar legitimitet för personliga intressen. Lovén (2000) skriver att studie- och yrkesvägledaren ofta agerar mellanhand mellan elev och lärare. I detta fall rör det sig om en tredje part som medvetet eller omedvetet stärker elevens argumentation i förhållande till föräldrarna. Studie- och yrkesvägledaren blir till ännu en diskussionspartner som kan bidra med nya argument som behöver övervägas och ibland övertas. Samtalen med studie- och yrkesvägledaren kan, som i Sofias fall, innebära att nya argument blir synliga. ”Det är bara att man behöver komma bort från alla andra och när man träffar en som man inte brukar prata med så bara blir det så, man kommer bara på det.” Inom det samhällsvetenskapliga programmet är det möjligt att läsa utökat studieprogram. För Sofias del innebär detta att hon kan bemöta familjens argumentering om att söka det naturvetenskapliga programmet, med att hon ska läsa kurserna matematik C och D samt kemi A för att få en bättre och bredare grund att stå på.

Sammanfattningsvis finns det en viktig skiljelinje inom denna valprocess. I den interna diskussionen med olika familjemedlemmar kan vissa ungdomar få

hjälp med sin argumentation och legitimering av ett visst valalternativ. För andra innebär familjediskussionen att de måste försöka hitta argument som styrker deras egna intressen med gymnasieutbildningen. I båda fallen driver familjediskussionen ungdomarnas valprocess framåt. Antingen får de hjälp med att hitta de goda argumenten eller så krävs att de över tid skärper sin egen argumentering. Min tolkning av detta är att eleverna i sina reflektions- och beslutsprocesser försöker ta till sig och väga in andras uppfattningar och erfarenheter och ställa dessa synpunkter i relation till sina egna utbildningsintentioner.

Valprocesser och elevers valhandlingar

I den empiriska presentationen har vi diskuterat elevernas val av gymnasieprogram genom att följa deras olika valprocesser. Nedan följer en principiell beskrivning av de tre olika valprocesser som jag tyckt mig kunna urskilja.

Valet av gymnasieprogram kan bli till en relativt enskild företeelse. Denna valprocess har kallats för den *individuellt självklara*. Elevernas sätt att legitimera vilket liv som de skulle vilja leva är baserat på egocentriska mål. Denna valprocess kan i vissa avseenden anses styra den nutida policyretoriken om individuellt förankrade och rationella val. Ungdomarna blir till ”ambassadörer” som företräder de utbildningspolitiska principerna. Eleverna har klara mål med sina studier (i många fall önskar de nå detta mål så snart som möjligt), de utnyttjar det meritokratiska utbildningssystemet för sina individuella syften, de klarar av att sortera informationsflödet på den lokala kvasimarknaden och de tar individuellt ansvar för eventuella misslyckanden etc. Ungdomarnas viktigaste kriterium för valet av gymnasieprogram är att nå mål bortom gymnasieutbildningen. Ungdomarna genomför en valprocess som ensidigt relaterar sig mot en nyttoinriktning mot sådant som kan gynna deras individuella intressen och aspirationer.

Elevernas val av program kan även förstås som bunden till elevernas sociala sammanhang, vad som kommit att benämnas den *kontextuellt kollektiva valprocessen*. Det normgrundande rättesnöret för vilket liv som är önskvärt och vilket liv som eleven skulle vilja leva är baserat på den egna sociala gruppens värderingar. I förhållande till dessa tar valet av gymnasieprogram form. I sina försök att besvara frågan om vilket gymnasieprogram de ska välja kommer eleverna att utgå från den livshistoria som de befinner sig i. Oavsett vilka kriterier de lyfter in i sina valprocesser, och oavsett vilket program de väljer utgår de från hur ett gott liv ska och kan levas i förhållande till den sociala grupp som de är en del av.

Valet av gymnasieprogram kan slutligen förstås som en process av diskussioner, jämförelser och analyser av de alternativ som står till buds. Vi har slutligen haft att göra med en valprocess som kallats den *argumentativt processuella*. Den övergripande frågan om vilket liv som är önskvärt och vilket liv som individen vill leva utgår från delaktighet och inflytande. Ungdomarna tillmäter andra aktörers kunskaper och argument ett högt värde. Utmärkande för ungdomarnas val av gymnasieprogram är att de som grundläggande princip tar andra personers argument på fullaste allvar. Utgångspunkten för argumentationen är dock att komma fram till en ökad medvetenhet om vilka eller vilket beslut som är de mest relevanta för ungdomarnas möjligheter att genomföra ett ändamålsenligt programval.

I vissa fall leder detta till en ökad tveksamhet och att en förnyad reflektion blir nödvändig. I andra fall innebär det att ungdomarna kommer närmare ett slutgiltigt beslut. Att valprocessen konstitueras på detta sätt beror delvis på att ungdomarna saknar förankring i både den högre utbildningen och arbetsmarknaden. Det intressanta är dock att argumentationen har en tydlig intersubjektiv karaktär. Då avses inte den realitet som innebär att vi alla är inskrivna i intersubjektiva överenskommelser om vad som är rätt och fel, historiskt legitimt och illegitimt, vad som betraktas som sant eller osant. Min tolkning är att dessa ungdomar innefattas av och aktivt söker sig till ett intersubjektivt sammanhang där deras valprocesser realiserar. I detta sammanhang eftersträvar eleverna att finna de goda argumenten för att välja ett visst program. Ungdomarna utgår alltså från att deras egna argument för ett visst handlande kan komma att bestridas eller bejakas av de aktörer som de diskuterar sitt gymnasieval med.

Dessa principiellt definierade valprocesser är intressanta och ska i ett senare skede av analysen användas för att fördjupa förståelsen för elevers val av gymnasieprogram. När ambitionen är att försöka förstå elevers valhandlingar räcker det emellertid inte med att diskutera dessa som process. Valprocesserna handlar alltid om något. De har ett innehåll. Som vi har sett i tidigare tolkningar av elevernas utsagor, bär valprocesserna på en mängd innehållsliga likheter. När eleverna diskuterar utbildningsutbudet med föräldrar, kamrater, studie- och yrkesvägledare etc. väger de på skilda sätt in sina intressen, sociala relationer, utbildningsaspirationer samt yrkes- och karriärplaner m.m. Runt dessa innehållsområden formas valprocesserna. Olika innehåll betonas däremot på skilda sätt beroende på valprocess. Inom ramen för de tre valprocesserna måste det tillföras ett visst meningsinnehåll för att valhandlingarna ska få de olika typer av legitimitetsanspråk som eleverna eftersträvar. När tidigare tolkningar av elevernas utsagor kring programvalets innehålls- och formaspekter ställs mot Habermas (1995a) olika typer av handlingsrationalitet kommer en mer principiell analys att kunna genomföras av elevers valhandlingar. I nedanstående figur diskuteras elevernas olika valhandlingar.

Figur 5. Typiska val av gymnasieprogram

Valhandling	Beskrivning/kommentar
Yrkesinriktad	Eleverna väljer gymnasieprogram för att få ett yrke. Utbildningens innehåll och form har mindre betydelse för valhandlingen. Inte heller har yrkets praktiska innebörder någon större betydelse. Av vikt är dock att eleven snarast ska få möjlighet att börja arbeta och tjäna pengar.
Karriärinriktad	I valet av program får karriärinriktningen två olika betydelser hos eleverna. För det första specialiserar sig eleverna mot vissa ämnen i syfte att få höga betyg och nå mål bortom gymnasieskolan. Det är ett strikt systemeffektivt sätt att förhålla sig till programvalet. För det andra kan karriärinriktningen innebära att eleverna vill skapa en kunskapsgrund inför framtiden. Det vill säga att karriärinriktningen också kan innebära att programmet ska utbilda för en förberedelse inför högskolestudier. Eleverna vill inte bara komma in på en högskoleutbildning, gymnasieskolan ska också förbereda dem inför studierna.

Konsumtionsinriktad	Programvalet har inget annat värde än att tillgodose de personliga intressena och behoven av en meningsfull tillvaro här och nu. Utbildningsvalet har enbart en lös koppling till de objektiva kriterier som strukturerar programmet. Valet av program görs inte på grundval av att vilja "bli någon eller lära sig något" utan syftar enbart till att fylla tid, och att eleven ska ha något roligt att sysselsätta sig med.
Gruppriktad	Eleverna väljer program för att hamna i en viss gruppssammansättning. Valet av program är viktigt för dessa elever eftersom det definierar vem eleven är, samhällselev, fordonsselev etc. Det handlar om vi och dom, där den egna gruppen representerar det önskvärda. De andra vilka de än är i det enskilda fallet har "fel" personlighet, stil eller intressen.
Intresseinriktad	Eleverna är genuint intresserade av ett ämne eller ämnesområden som sammanfaller med ett visst gymnasieprogramms innehåll. Det kan handla om motorintresserade ungdomar som väljer fordonsprogrammet, eller politiskt och samhällligt intresserade elever som väljer samhällsprogrammet.
Traditionsinriktad	Familjens önskemål om vilket program som eleven ska välja får en avgörande betydelse för vilket beslut som fattas. I många stycken handlar det om att förvalta och reproducera familjens och den vidare sociala gruppens intressen och aspirationer.

De ovanstående sätten att hantera valet av gymnasieprogram ska inte förstås som varandra uteslutande. Valhandlingarna är som sagt sammanfogade av olika teoretiska och empiriska element, kategoriserade via vissa bestämda innehålls- och formaspekter, som utgår från en helhet, en pedagogisk praktik. Av intresse i detta fall är att valhandlingarna får skilda konsekvenser för eleverna beroende på deras relation till de skilda valprocesserna.

Strategiska valhandlingar inom den individuellt självklara valprocessen

I sin diskussion om hur olika elever tillskansar sig fördelar inom ett skolsystem med hög grad av valfrihet talar Ball (2003) om kalkylerande och empiriskt prövande elever som använder utbildningsval enbart för egen vinning. Han relaterar dessa strategier till en klassisk "bourgeoisie individualism" (Ball, 2003, s. 145). Mot denna utgångspunkt och med Broadys och Börjessons (2002) resultat kring elevers val av gymnasieprogram i färskt minne (de har visat att valfrihetsreformerna gynnar elever till föräldrar med högskoleutbildning och de som har höga grundskolebetyg), blir det även av intresse att föra en diskussion om de elever som har tydliga karriäraspirationer.

Elever som relaterar sina valhandlingar i förhållande till en individuellt självklar valprocess genomför ofta valhandlingar som är karriärinriktade eller yrkesinriktade. Valet av gymnasieprogram sker mot bakgrund av vad som krävs för att komma in på en viss högskoleutbildning och/eller som förberedelse för ett visst yrke. En betydelsefull aspekt är att gymnasiestudierna direkt eller i ett senare

skede, ger möjlighet till verksamheter där eleverna tjänar bra med pengar och/eller får en samhällelig maktposition. Ungdomarna har alltså en egocentrisk utgångspunkt vilken understöds av utbildningssystemets objektiva bedömningskriterier. De elever som fattar sina beslut i förhållande till ett pragmatiskt meningsinnehåll och genomför en relativt självständig valprocess, gynnas på ett speciellt sätt av den nya gymnasieutbildningen. Habermas (1999) menar att förhållandet mellan individualistiskt grundade val och en samhällelig effektivisering med ökad konkurrenskraft som mål grundläggs i en föreställning om ”bytesrättvisa” (s. 69). Inom utbildningens ”kvasimarknad” består det huvudsakliga utbytet av pedagogiska tjänster och lärande. I denna transaktion står vad en ung människa får i form av personlig utveckling, utbildningskvalifikationer, betyg etc. i ett likvärdigt förhållande till det han eller hon bidrar med i form av examina, deltagande, konkurrenskraft²⁸ etc. Det handlar så om en överenskommelse där båda parter samtycker under vissa former, nämligen att alla har likvärdig frihet att fatta sina beslut från egna preferenser. Genom elevernas uttalade mål och karriärstrategier kommer deras ambitioner att direkt svara upp mot de kriterier som utbildningssystemet erbjuder. Ungdomarnas valprocesser är riktade mot att uppfylla individuella mål. Detta gör att sociala nätverk som familj och utbildningsinstitutionen inte behöver ingripa i deras valprocess. Målinriktningen innebär att eleverna är väldigt måna om att på bästa sätt hantera sina egenuppfattade och institutionellt bedömda förutsättningar i skolan. De väljer gymnasieprogram som innehåller ämnen eller ämnesområden som ungdomarna lyckats bra i under grundskolan. Den definierade ämneskompetensen används till att effektivisera programvalet. För att uppnå målsättningen om att komma in på en viss högskoleutbildning krävs goda betyg från gymnasieskolan. Den bästa och mest funktionella vägen att nå sina mål är att välja ett gymnasieprogram där skolämnen i så hög grad som möjligt kan kopplas till ungdomarnas grundskolebetyg. Elevernas valhandlingar är uteslutande relaterade till den ämnes- och skolspecifika nivån.

Effektiva aktörer i ett effektivitetssträvande sammanhang har goda möjligheter att välja den utbildning som passar dem bäst (se Arnman, Järnek och Lindskog, 2005). I detta hänseende är den differentierande faktorn beroende av elevernas egen bedömning av vad som är eftersträvansvärt att uppnå med valet av gymnasieprogram. Elever som söker handelsprogrammet med syfte att bli försäljare, blir på ett likvärdigt sätt gynnade som de elever som söker naturvetenskapligt program med syfte att bli veterinär. I båda fallen handlar det om en enskild nyttomaximering mot yrkesinriktning och karriärinriktning. En viktig skillnad mellan dessa båda valhandlingar är grundskolebetyget. Den reella valfriheten gäller framförallt för de ungdomar som har bra betyg. Möjligheten till att genomföra strategiskt nyttoinriktade valhandlingar får en allvarlig inskränkning när individen på grund av betygskonkurrens inte kan handla fritt. Gymnasieskolans

²⁸ Här avser jag i första hand det som eleven bidrar med i form av kunskapskompetens inom utbildningssystemet, vilket kan ses i förhållande till den tidigare diskussionen om skolors kamp om att dra till sig elever samt i förhållande till en mer internationell konkurrenssituation som kommer till uttryck i exempelvis PISA 2000, undersökningar där ett samhälles utbildningssystem utvärderas (Skolverket, 2001).

valfrihetsreformer har på detta vis möjliggjort och gynnat elever som önskar och kan vara strategiska i sina valhandlingar.

Social reproduktion inom den kollektivt kontextuella valprocessen

Inom den kollektivt kontextuella processen finner vi en nära anknytning till den reproduktionslogik som utbildningspolitiken sedan lång tid tillbaka önskat överskrida. De traditionsinriktade och gruppinriktade valhandlingarna samspelar med en valprocess som grovt handlar om en ”naturlig infärgning” i den övriga familjens utbildnings- och yrkeserfarenheter. Den traditionsinriktade valhandlingen är kanske den som tydligast visar på kopplingen mellan valet av gymnasieprogram och en social reproduktionslogik.

Som vi har sett understöds den traditionsinriktade valhandlingen av både en yrkesinriktad och karriärinriktad valhandling. I jämförelse med den föregående diskussionen runt den individuellt självklara valprocessens förhållande till dessa valhandlingar finner vi vissa likheter och skillnader. På ett övergripande plan syftar de yrkes- och karriärinriktade valhandlingarna, oberoende av process, till att möjliggöra för arbete och/eller vidare studier på högskola. Skillnaden ligger i sättet på vilka valhandlingarna genomförs. Inom den kollektivt kontextuella valprocessen sker en diskussion om varför en viss valhandling är relevant i förhållande till vad som kulturellt uppfattas som vägen till ett gott liv. Inom den individuellt självskrivna valprocessen konstitueras valhandlingarna mot bakgrund av en individuell strategi att tjäna pengar och nå attraktiva samhällspositioner. Denna diskussion kan i många avseenden ses svara mot vad som tidigare gjorts inom forskningsfältet. Innebörden blir att ungdomarna följer i sina föräldrars upptrampade vägar.

Den traditionsinriktade valhandlingen pekar mot att valet av gymnasieprogram i första hand sker i förhållande till den sociala gruppens rekommendationer. Det blir därför också av intresse att jämföra med tidigare utbildningssociologiska resultat inom området. Broady (SOU 2000:39) menar att de sociala skillnaderna i skolan har ökat efter valfrihetsreformernas införande under 1990-talet. Det handlar dock inte om att den sociala differentieringen i klassisk mening har förändrats. Att arbetarklassbarn ska klättra uppåt på utbildningsstegen är ungefär lika sannolikt idag som det var för något decennium sedan. Det har inte skett några förändringar i vertikal riktning. Det blir därför inte lika betydelsefullt att som exempelvis Svensson (2001, 2002) studera hur arbetarklassens utbildningsval leder till skillnader i vilka möjliga livschanser som tas tillvara eller hur en ”begåvningsreserv” förblir outnyttjad. Den vertikala differentieringen är sig lik. Broady och Börjesson (2002) visar istället att den sociala kampen i dagens utbildningssystem tar form mellan de som har vissa mått av sociala tillgångar men av olika slag. Barn till läkare och universitetslärare favoriserar det naturvetenskapliga programmets naturvetenskapliga inriktning. För de ekonomiska eliternas barn, exempelvis företagsledare, jurister och högre tjänstemän, är detta program inte lika eftertraktat. De söker sig istället till det samhällsvetenskapliga programmets ekonomiska inriktning, något som läkar- och universitetslärarbarne inte alls visar något intresse för. Framväxten av lokala kvasimarknader har

kommit att gynna en sådan utveckling, genom att vissa samhällsgrupper kan orientera sig och skraddarsy de utbildningsalternativ som passar för deras barn. Här finner vi en viktig skillnad inom ramen för den traditionsinriktade valhandlingen. Denna faller tillbaka på relation till de yrkesinriktade och karriärinriktade valhandlingarnas mål och syften. Eleverna kommer från familjer med skilda sociala, kulturella och ekonomiska erfarenheter, vilket också innebär att vissa kommer att kunna utnyttja valfriheten för att försöka upprätthålla och förbättra sina samhälleliga integrationsvillkor. Andra elever har inte dessa resurser och får istället förlita sig på att utbildningssystemet verkligen klarar av att tillgodose deras traditionsinriktade valhandlingar. Vi ska strax återkomma till dessa resonemang. Först ska vi emellertid diskutera hur den gruppinriktade valhandlingen samspelar med en kollektiv kontextuell valprocess.

Inte bara utbildningsinnehållets relation till olika yrken eller högskoleutbildningar är av betydelse för valet av gymnasieprogram. Som vi har sett är själva gymnasieskolan, dess elever och lärare av betydelse för eleverna. Det blir alltså betydelsefullt var gymnasiestudierna genomförs och inte bara vad som studeras. Den gruppinriktade valhandlingen ses samspela inom ramen för en kontextuellt kollektiv process. Diskussionen kan sättas i samband med Bagley, Woods och Glatters (2001) analyser. De menar att "medelklassens" strategier har en tvåfaldig innebörd. Dels handlar utbildningsvalen om att hamna i ett socialt sammanhang där alla är som "jag" och dels innebär de att medelklassungdomarna väljer sig bort från "de andra" som inte är som jag. Dessa strategier förklaras ofta i marknadspråkliga termer, där eleverna har en strikt framgångskalkyl som syftar till att uppnå privata fördelar (se tidigare analys av den individuellt självklara valprocessen). Strategierna kan även, vilket är min poäng, betraktas som ett utfall av tradition och sociala omständigheter. "...the individualism of the school consumer is, in particular locations, mediated and encouraged through collective and familial memories and expectations" (Ball, 2003, s.113).

Ball (2003) använder Berkings begrepp "solidary individualism" (s. 145) när han diskuterar denna valstrategi. Valhandlingarna sker mot bakgrund av hur den egna livshistorien formats i familjen och de kollektiva omständigheter som denna är innefattad i. Det traditionsinriktade handlandet sker mot bakgrund av vad som uppfattas som bäst för barnen eller ungdomarna, vilket inte automatiskt kan jämföras med de privat nyttokalkylerade valhandlingar vi talat om tidigare. Konsekvenserna av ett omstrukturerat utbildningssystem, som i nyliberal terminologi förespråkar valfrihet, kan inte ensidigt förstås i relation till en marknadsprincip, vilket exempelvis Dovemark (2004) och Skawonius (2005) i vissa avseenden vill göra gällande. I ett samhälle som totalt sett bygger på konsumtion av olika slag etableras även ett kulturellt tryck från människor att mer aktivt vill kunna påverka och styra vad som kommit att bli så betydelsefullt i dagens samhälle, sina utbildningsval.

Vi ska återanknyta till tidigare påståenden om att elever som saknar föräldrar med utbildningsbakgrund, inte har resurser att hantera den ökade valfrihetens innebörder, och kommer därför att missgynnas av nuvarande organisation. När elever under den kollektivt kontextuella valprocessens gång möter handlingar som uteslutande syftar till att placera dem i en bestämd utbildningsposition kommer de kulturellt förankrade och intresseinriktade valhandlingarna inför va-

let av gymnasieprogram att förbises. Eleverna får inte sina programval tillgodosedda på grund av att: (i) alltför få elever söker till gymnasieprogrammet och det genomförs därför inte (ii) det krävs ett visst grundskolebetyg för att antas vid vissa gymnasieprogram (iii) gymnasieprogram har informella krav på vissa ämneskunskaper. Dessa upprätthålls av skolaktörer ex. lärare och studie- och yrkesvägledare (iv) aktörer i omgivningen aldrig diskuterar de gymnasieprogram som eleven är intresserad av, utan riktar argumentationen mot vad som bedöms som legitimt ur den sociala gruppens perspektiv.

En problematisk aspekt är alltså att alla elever verkligen inte har samma möjligheter att delta och tillskansa sig de optimala fördelar som gymnasieutbildningens lokala kvasimarknad erbjuder. ”Reella marknader reproducerar – och ökar – redan befintliga komparativa fördelar för företag, hushåll och privatpersoner” (Habermas, 1999, s. 71). Effektivitetssträvan kan dock sägas böttna i en systemintegrativ utgångspunkt som innebär att eleverna struktureras in i handlingsmönster som de själva inte kan hantera. Inriktningen på valprocessen ligger ensidigt an mot att komma in på ett gymnasieprogram som förbereder eleven på ett yrkesliv. Vilket program som det i slutändan blir i det enskilda fallet saknar betydelse. Genom summan av de ovanstående differentieringsprinciperna friställs ungdomarnas valprocess från den grundläggande frågan, om vilka de uppfattar sig vara och vad de önskar bli? Deras valprocess kommer i hög grad att styras via externa systemfaktorer som de inte kan råda över. Samtidigt befinner sig eleverna i ett diskursivt sammanhang, där utbildning framställs vara allt och med utbildning är allt möjligt (exempelvis kan kommunens intention om att försöka tillgodose alla elevers förstahandsval ses som en modifiering av utbildningssystemets differentierande aspekter, i syfte att förskjuta ansvaret för utbildningsvalet till eleverna själva). Ungdomarnas traditions- och yrkesinriktade valhandlingar får en marginell betydelse i förhållande till den institutionella styrning som i realiteten strukturerar deras utbildningsval. I min tolkning kan eleverna därför sägas vara strukturerade mot de gymnasieprogram som är lämpliga för utbildningssystemets reproduktion av vissa samhällspositioner, vilket inte med säkerhet är det önskvärda eller mest lämpliga för dem själva.

En öppen process med slutna val

I den argumentativt processuella valprocessen söker eleverna efter goda argument som de kan legitimera sitt val av gymnasieprogram på. Valprocessen tycks handla om att eleverna eftersträvar att finna en principiell hållning till valet av gymnasieprogram. De för en kontinuerlig argumentation med olika parter där syftet är att finna den bästa grunden för att välja. Valprocessen skulle kunna betraktas som ett exempel på när utbildning realiserar den utbildningspolitiska diskussionen kring elevers samhälleliga integration. Utbildningens meningsskapande och demokratiska ambitioner kan realiserars via kommunikation där argument prövas i förhållande till olika innehåll (Skolverket, 2000a; Skolverket 2000b). Elevernas upplevda valfrihet tycks i detta fall frammana en kommunikationsvilja som påverkar elevernas valprocesser. Dessa typer av argumentationsprocesser tenderar att kräva viss intellektuell kapacitet och en relativ autonomi i förhållande till de personer som diskussionen förs (Croona, 2003). Eleverna behöver även

ha tillgång till ett socialt sammanhang där det finns ett intresse av att diskutera valet av gymnasieprogram.

I förhållande till de andra valprocesserna har elevernas val av gymnasieprogram kunnat betraktas mot en likartad handlingsrationalitet. Exempelvis faller den karriärinriktade valhandlingen väl in i den individuellt självklara valhandlingens strategiska handlingsrationalitet. Process och innehåll lieras i en valhandling. Som vi har sett tycks det vara lika vanligt att olika valhandlingar samspelar och understödjer varandra inom en och samma valprocess. Exempelvis rymmer den kollektivt kontextuella valprocessen inte bara en traditionsinriktad valhandling, utan yrkesinriktade valhandlingar understödjer legitimiteten för ett visst val av gymnasieprogram. Inom den argumentativt processuella valprocessen finns det ingen valhandling som svarar upp mot dess rationalitetskriterier. Ingen av ungdomarna väljer gymnasieprogram mot bakgrund av moralisk övertygelse²⁹. Valprocessen skapar däremot goda förutsättningar för en intresseinriktad valhandling, eftersom den konstitueras i förhållande till elevernas fritids- eller skolämnensintressen. Under valprocessens genomförande tycks formen vara viktigare än innehållet. Det primära är att få valet av program kommunicerat med olika aktörer. I samband med att det reella valet kryper allt närmare, kommer elevernas kommunikativa hållning att förändras. De avgörande valen av gymnasieprogram svarar framförallt upp mot karriärinriktade valhandlingar som på bästa sätt försöker hantera utbildningssystemets kvalifikations- och bedömningskriterier.

Sammanfattning av elevernas gymnasieval

Förhållandet mellan elevers val av gymnasieskola och gymnasieprogram, hänger nära samman. Elevernas valhandlingar i de två pedagogiska praktikererna underbygger och griper in i varandra vilket skapar övergripande valmönster inom den lokala kvasimarknaden.

De kommunala gymnasieskolornas historiska organisation av program och inriktningar tycks på ett påtagligt sätt samspela med elevernas traditionsinriktade valhandlingar. När elever på olika sätt kombinerar den traditionsinriktade valhandlingen med antingen en yrkesinriktad eller en karriärinriktad valhandling kommer gymnasieskolornas inbördes organisation att styra eleverna till vissa skolmiljöer. Detta övergripande mönster upprätthåller den socialt reproducerande gymnasieskolans vertikala differentiering. Eleverna väljer program mot bakgrund av tidigare erfarenheter av utbildningssystemet och den livssituation som de befinner sig i. Möjligheten att välja gymnasieskola har dessutom ytterligare förstärkt möjligheten för eleverna att hamna i sociala sammanhang som uppfattas som mest önskvärda. När grundskolebetygen saknar betydelse för elevernas val

²⁹ I materialet saknas elever som väljer till Barn och fritid eller Omvårdnadsprogrammet. I den gemensamma processen om att finna goda lösningar är det sannolikt att vi här skulle finna elever som exempelvis relaterade sig till människors utsatthet. Att själva valet av gymnasieprogram grundläggs i elevens vilja att möta patienter eller barn. Ett exempel på en moraliskt grundad valhandling skulle kunna vara elever som väljer naturvetenskapligt program med mål om att komma in på läkarutbildningen. Det principiella syftet med att studera på läkarutbildningen är att som färdig läkare få hjälpa människor i exempelvis tredje världen.

av studieförberedande program kommer den gruppinriktade valhandlingen till vissa delar att ersätta meritokratin. Det vill säga att de som så önskar kan bevaka sina intressen via socialt grundade val av gymnasieskola. I förhållande till linjegymnasiet kan den gruppinriktade valhandlingen ses stå för en viss förändring av gymnasieutbildningens differentieringseffekter i det lokala sammanhanget. Vi får då inte glömma bort att grundskolebetygen har en väldigt stor betydelse för elevers val av gymnasieprogram. Höga betyg möjliggör och driver fram karriärinriktade valhandlingar oavsett elevernas sociala bakgrunder.

Dessa mönster överskrider i vissa avseenden av elevers intresseinriktade valhandlingar. Valet av skola saknar betydelse för eleverna eftersom de primära med gymnasievalet är att få studera på det program som behandlar någondera av deras grundläggande intressen i livet. Även den konsumtionsinriktade valhandlingen överskrider de gängse mönster som beskrivits ovan runt vertikal och horisontell differentiering. Den konsumtionsinriktade valhandlingen fyller en nöjesfunktion för eleverna. Valet till gymnasieutbildningen har en pragmatisk inriktning som handlar om att finna ett gymnasieprogram och ett sammanhang som upplevs som lustfyllt. Den individuella konsumtionsinriktningen är inte relaterad mot yrkeslivet eller högre studier, utan primärt om att fylla tid.

I nästa kapitel ska vi diskutera hur eleverna hanterar sin nya situation i gymnasieskolan och vilka val de gör av inriktningar och kurser. Återigen ska vi analysera vad som konstituerar elevernas valhandlingar. Inför kommande diskussioner är det nödvändigt att påminna om den stora variation av utgångspunkter som eleverna angav då de sökte till gymnasieutbildningen. I förhållande till de analyser som gjorts av valet till gymnasieskola och gymnasieprogram framstår följande påståenden som rimliga.

Vissa elever befinner sig i gymnasieutbildning:

- (i) för att deras karriärplaner kräver det
- (ii) för att de vill ha ett visst yrke
- (iii) för att de vill vara i ett visst socialt sammanhang
- (iv) för att de är intresserade av innehållet
- (v) för att deras föräldrar vill det
- (vi) för att de inte har något bättre för sig

8. Elevers prioriteringsgrunder inom gymnasieutbildningen

Detta kapitel behandlar frågor om hur eleverna hanterar gymnasieutbildningens valfrihet. Vi kommer att diskutera hur eleverna argumenterar för sina val av inriktningar och kurser och hur de legitimerar sina individuella val i förhållande till den övriga utbildningen. Kapitlet kommer också att diskutera elevernas olika strategier för att hantera den nya miljö som de möter i övergången till gymnasieutbildning. Den empiriska analysen bygger framförallt på elevutåg från den tredje intervjun då eleverna studerat ett år i gymnasiet. Vid intervjutillfället var vissa elever tveksamma, ibland oroliga, över hur deras framtid i gymnasieskolan skulle gestalta sig. Vilken inriktning ska jag söka? Kommer jag att få studera på den inriktning som jag valt? Dessa elever kontaktades i efterhand via telefon för att ta reda på hur deras val fallit ut.

Elevers möjligheter att göra successiva val inom gymnasieprogrammets struktur är en hörnsten i de olika gymnasiereformerna (SOU 1997:107). Att eleverna ska få möjlighet att påverka delar av sin undervisning kan ses som den dominerande synen på elevinflytande (Forsberg, 2000). Under tider när en industri- och tjänstesektor styrde utbildningsbehoven av lämplig arbetskraft med i stora stycken kollektiva övergångar som följd (Furlong & Cartmel, 1997), kunde staten genom en kraftig reglering av gymnasielinjer och inriktningar försöka garantera en viss trygghet för individen, nämligen att lärandet av vissa kompetenser också skulle vara relevant för det föresvävande postgymnasiala utbildningen eller arbetsmarknadsinträdet. Den decentraliserade och kursuppbyggda gymnasieskolan är ett uttryck för en utbildningspolitisk reaktion på den tidigare regel- och detaljstyrda gymnasieskolan (SOU 1997:107). Arnman, Järnek och Lindskog (2005) menar att eleverna i linjegymnasiet hade en stor innehållslig bredd att välja bland. När valet av gymnasielinje väl var genomförd fanns däremot begränsade valmöjligheter.

Den stora skillnaden mellan nu och då, ligger i elevernas ökade möjligheter att påverka utbildningens innehåll via successiva val. I den tidigare gymnasieorganisationen var det bara på ett fåtal linjer som eleverna kunde välja inriktning. Idag kan elever vid de tre kommunala skolorna välja på sex olika inriktningar inom det naturvetenskapliga programmet och sju inriktningar på det samhällsvetenskapliga programmet. På de yrkesförberedande programmen varierar utbudet mellan en och fem inriktningar. I linjegymnasiet kunde eleverna bara välja mellan olika tillvalsämnen. På kvasimarknadens tre kommunala skolor erbjuds eleverna att välja bland 84 kurser som individuellt val³⁰. Sammanfattningsvis kan valfriheten i det tidigare linjegymnasiet beskrivas som val mot fasta alternativ,

³⁰ (2003-04-11) <http://www.kungsmadskolan.se/> & <http://www.teknikum.vaxjo.se/> & <http://www.katedral.vaxjo.se/>.

men dagens gymnasieskola närmast serverar ett "smörgåsbord" för eleverna att välja bland.

Ur ett policyperspektiv innebär det kursutformade gymnasiet ett överskridande av de statiska linjealternativ som upprätthölls av den tidigare gymnasieutbildningen. Eleverna kan idag kombinera kurser mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Skolverksamheten kan snabbt anpassas till samhällsliga behov eller lokal efterfrågan genom att nya kurser ersätter och förnyar redan pågående kurser (Ds 1993:69)³¹. En tanke med detta är att de individuellt styrda valen ska luckra upp de sociala barriärer som linjerna upprätthöll. Att elever från olika program ska få möjlighet att mötas. Den nya gymnasieskolan och dess kursutbyggnad innebär i vissa avseenden att ungdomarna successivt kan skräddarsy sin egen utbildning. En annan utbildningspolitisk idé med valfriheten är att förhindra återvändsgränder. Det gamla systemet, med val av linjer och studieinriktningar, innebar att elevens utbildningskarriär var utstakad på förhand. Som vi har sett tidigare diskuterar elever på både studieförberedande- och yrkesförberedande program möjligheten att läsa ett utökat studieprogram, genom att göra tillval av kurser. I samtliga fall beskrivs syftet vara att bredda programmets högskolebehörighet. Eleverna i den "gamla gymnasieskolan" fick helt enkelt börja om från ruta ett ifall exempelvis ett byte mellan studieinriktad och yrkesinriktad linje blev aktuell. Få eller inga läro- och kursplaner var kompatibla med varandra. I dagens gymnasieskola råder dock inte en maximerad flexibilitet och valfrihet. Programmets olika karaktärsämnen innebär att det inte är möjligt att byta program när som helst eller hur som helst:

Sara – ...jag tror att det kunde ha varit bättre med natur, inte matte, men biologi och kemi och så. Men nu går man det man går. Nu har det gått alldeles för lång tid. Jag vill verkligen inte gå om ettan.

Även i programgymnasiet råder en valfrihet som begränsas av vissa ramar. Elevernas val av program strukturerar vilka val som är möjliga under utbildningstiden. Möjligheten att välja kurser talar ändå för att eleverna har fått en ökad flexibilitet inom programmets innehållsliga ramar. Det finns goda möjligheter att välja undervisningsinnehåll med utgångspunkt tagen i personliga intressen eller uppfattad studieförmåga (Wallin, 1997). I förhållande till dessa resonemang är det också möjligt att diskutera sättet på vilket dagens gymnasieskola söker etablera och upprätthålla demokratiska värden och verka för ett mer jämlikt samhälle. I första hand baseras detta på två föreställningar som är grundade i diskussionen om gymnasieungdomars inflytande. Elevernas lika möjligheter till val av gymnasieprogram samt valfrihet inom de strukturella ramarna för detta (Marklund, 1995). Den individuella valfriheten har successivt förskjutits från att vara ett medel för gymnasieskolans utveckling till att bli ett inneboende mål i sig

³¹ Kommittén bedömer att reformen ökat studievägsutbudet i riket totalt samt i de flesta regioner (SOU 1997:107). För att garantera ett visst mått av likvärdighet i gymnasieskolan föreslås att varje nationellt fastställt kurs har en specifik timplan med tillhörande kursplan. De lokalt framtagna kurserna får inte ha liknande innehåll som i de nationellt fastslagna kurserna. Betyg sätts däremot på alla kurser och omfånget är på minst 30 timmar (Ds 1993:69).

självt (Bergström, 1993). Att eleven via självständigt fattade val ska slussa sig själv genom gymnasieskolan blir därför också till en viktig kugge för att systemet ska fungera och fortsätta ha legitimitet.

I min tolkning, av den process som kortfattat belysts ovan, har också övergången mellan grundskola och gymnasieskola förändrats. För ungdomarna handlar det inte längre om att välja till en gymnasielinje där alla elever inom landet studerade samma ämnen på likartade sätt. Framförallt handlar det inte längre om att genomföra de fasta alternativ som stod till förfogande inom varje gymnasielinje. I de allra flesta fall måste dagens gymnasieelever fatta långt fler beslut än gårdagens. Vissa delar av gymnasieutbildningens innehåll har på sina håll kommit att bli till individuella angelägenheter. Detta innebär även att elever som studerar samma program på samma gymnasieskola, kan ha helt olika erfarenheter av sin utbildning när de lämnar gymnasieskolan³². Samtidigt kan gymnasieskolan idag betraktas som en skola för alla (Skolverket, 1996). Skolformen är frivillig vilket innebär att eleverna har fått goda möjligheter att påverka sin utbildning men också ta ett eget ansvar för resultatet. I mötet med gymnasieskolan måste de ta ställning till en rad valsituationer som är nya för dem. Under grundskoletiden finns det visserligen belägg för att eleverna i vissa avseenden har fått ett ökat inflytande. Framförallt gäller detta för de senare årskurserna på grundskolan (Dovemark, 2004; Sundberg, 2005). Elevens utökade handlingsutrymme rör i första hand när och på vilket sätt uppgifter ska genomföras. Eleverna i grundskolan har sällan möjlighet att individuellt påverka sitt utbildningsinnehåll. Att genomföra successiva val under sin utbildningstid kan alltså förstås som en utvidgad möjlighet för att öka elevinflytandet i gymnasieutbildningen.

I föregående kapitel diskuterades elevernas val av gymnasieskola och gymnasieprogram. I detta ska vi diskutera hur eleverna hanterar det individuella inflytande de har fått inom gymnasieutbildningen.

Gymnasieutbildningens indirekta och direkta val

I intervjuerna med eleverna koncentrerades en del av diskussionerna till de typer av val som är inskrivna i timplanerna för programmen. Andra delar av intervjuerna handlade om hur eleverna upplevt och hanterat sitt första år i gymnasieskolan. De typer av val som eleverna genomför i syfte att hantera sin programkultur, gymnasieskolans organisation etc. kallas för indirekta val. I de kommande resonemangen kommer elevernas val av inriktningar och kurser att vara grund för gymnasieskolans direkta val.

De elever som kan göra val inom gymnasieprogrammets ram tycker att det är bra. De vill vara med och utforma sin utbildning genom val av inriktningar och

³² Det finns naturligtvis saker som talar emot denna distinktion, eftersom kärnämnenas roll för utbildningskarriären har stärkts och därigenom den gemensamma grunden för gymnasieprogrammets innehåll. Ur ett principiellt perspektiv är det dock möjligt att hävda denna tes, eftersom ungdomarna dels har möjlighet att söka lokalt utformade program med riksintag, och dels har möjligheter att välja till kurser inom respektive programs ram (se Prop. 1990/91:85; SOU 1996:1; SOU 1997:1; SOU 1997:107 och Prop. 1997/98:169).

kurser. ”Jag tycker att linjerna är bra, men om vi inte hade fått välja till så vet jag inte vad jag hade gjort. ... Att jag väljer just detta gör mig speciell till en individ och inte bara till en samhällselev”. Det tycker jag är viktigt så att inte alla är likadana” (Sofia, Samhällsvetenskapsprogrammet). Alla elever har dock inte dessa möjligheter. För elever som studerar på en mindre friskola är valfriheten begränsad. Programmets utformning och specialisering tillsammans med gymnasieskolornas mindre resurser innebär att valet av inriktningar- och kurser ofta redan är inbakade i timplanen. Generellt skulle eleverna vilja ha mer att välja bland. De påpekar dock att denna önskan bygger på möjligheten att få sina val av inriktningar och kurser tillgodosedda. Som vi kommer att få se är detta inte alltid fallet.

De val av kurser som görs inom gymnasieskolan skulle i stora stycken kunna beskrivas vara konstituerade av relationen mellan de studiealternativ som finns och elevernas utbildningsaspirationer och intressen. Många val inom gymnasieutbildningen framstår därför vara relaterade till högst individuella processer. Valen tycks kunna ta form utan att vare sig gymnasieskolans aktörer eller elevernas familjer på något påtagligt sätt är involverade i valprocessen. Den till stora delar individuella valprocessen särskiljer elevernas val inom gymnasieskolan från deras program och skolval. Visserligen fann vi i föregående kapitel att en viss grupp ungdomar förhöll sig relativt individuellt till sitt gymnasieval. I de valprocesser som tar form inom gymnasieskolan får individualiteten som form betraktad en ökad omfattning. Den gäller allt fler.

I förekommande fall tycks eleverna använda sig av kamraters tidigare erfarenheter och synpunkter. Hirsch (1997) som genomfört en studie kring valfrihet inom OECDs länder menar också i en av sina slutsatser att föräldrarnas betydelse för skolval avtar med elevernas ålder. I länder där utbildningsval görs av ungdomar som är fjorton år och äldre kommer de individuella preferenserna att bli avgörande. ”At 16 or 18 the lifestyle and values they espouse are unlikely to be those of their parents!” (Foskett & Hemsley-Brown, 2001, s. 210). Foskett och Hemsley-Brown (2001) menar att utbildningsvalen efterhand alltmer styrs av de sociala sammanhang som ungdomarna är en del av. Kamraters inverkan på studieval måste dock betraktas som en följd av de sammanhang som ungdomarna vistas i. Det bostadsområde som eleverna växt upp i har att göra med vilka kamrater som var och en fått. ”The hidden hand of parental influence will be clear, if somewhat modified, in the attitudes and values of the peer group, therefore. (Foskett & Hemsley-Brown, 2001, s. 210). I gymnasieskolans programstruktur kommer eleverna att socialiseras in i vissa attityder om utbildning och vad den syftar till (Frykholm & Nitzler, 1989; Malmgren, 1992). Kamraternas och de sociala relationernas betydelse för vilka utbildningsval som ungdomarna genomför måste därför förstås i förhållande till två sammanhang. Kamraterna i den egna klassen och de sociala relationer som eleverna har utanför denna sociala grupp. En stor del av gymnasieskolans indirekta val sker i förhållande till aktörer på andra program och elevernas kamrater.

I föregående kapitel strukturerades materialet med utgångspunkt i de processer som föranledde olika valhandlingar. Mitt syfte vid de inledande två intervju-tillfällena var också att försöka synliggöra elevernas valprocesser och dess utfall betraktat över tid. Vid det tredje intervjutillfället var grunderna för elevernas oli-

ka valhandlingar inom gymnasieskolan av primärt intresse. Eleverna fick berätta om sina sätt att möta gymnasieutbildningens villkor och förutsättningar samt de olika utbildningsval som genomförts under deras första år. Tolkningarna från ungdomarnas val till gymnasieskolan hade ökat mina insikter angående gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser, vilket innebar att den tredje intervjusituationen fick en specifik inriktning mot gymnasieutbildningens heterogena och homogena aspekter (valfrihet och kärnämnen). Det är som sagt gymnasiereformernas heterogenitet som står i fokus i detta kapitel.

Fem olika valhandlingar strukturerar framställningen av intervjumaterialet. Precis som tidigare analyser ses valhandlingarna vara konstituerade i relationen mellan de förutsättningar som utbildningssystemet ställer till förfogande och elevers intressen och aspirationer. Elevernas valhandlingar påverkas av olika språkligt förankrad rationalitet som griper in i valhandlingarnas innehåll och form. De yrkesinriktade-, karriärinriktade-, konsumtionsinriktade-, gruppinriktade- och intresseinriktade valhandlingarna strukturerar kapitlets framställning. Den traditionsinriktade valhandling som analyserades i kapitel sju kommer inte att diskuteras här. Anledningen till detta är att eleverna inte tycks genomföra några traditionsinriktade valhandlingar av kurser och inriktningar inom gymnasieskolan. Den traditionsinriktade valhandlingen finns dock, som vi kommer att få se, implicit närvarande i elevernas andra valhandlingar. Genomförandet av utbildningsval som följer den egna familjens och sociala gruppens rekommendationer, den traditionsinriktade valhandlingen, sker i samband med att eleverna väljer gymnasieskola och gymnasieprogram. Det gör att valet av inriktning bygger på dessa tidigare beslut. I föregående kapitel beskrevs dessa val anpassade till det tidigare linjegymnasiet där studietiden ofta var styrda mot tydliga yrkesinriktningar.

Yrkesinriktad valhandling

Grunden för denna valhandling är att eleverna väljer inriktningar och kurser som fördjupar eller breddar gymnasieprogrammets relation till ett visst arbete eller en branschorganisation. Eleverna har en klar nyttoinriktning för sina val. De vill att utbildningsvalen ska leda fram till något yrke eller i varje fall riktas mot en viss bransch på arbetsmarknaden. Dessa typer av val hittar vi kanske framförallt inom de yrkesförberedande programmen men även bland elever på studieförberedande program.

Samuel på samhällsvetenskapsprogrammet har under sitt första år valt marknadsföring samt försäljning och service som individuella val. Till nästa år ska han välja aktiekunskap och turism. Han argumenterar för sina val på följande sätt: "Aktiekunskap kan vara ganska kul så man lär sig lite hur det funkar. Turism, nej det vet jag inte. Jag bara valde det". Samuel tycker att det individuella valet ska användas till kurser som är kopplade till hans program. Samuel har inte något speciellt yrke som han siktar mot. Inte heller är han förtjust i tanken på att behöva studera på högskola. Han säger sig vilja ha nytta av de val som han gör inom programmets ram. I min tolkning är dessa i hög grad kopplade till att förstärka samhällsprogrammet koppling till arbetsmarknaden. Samuel vill så att säga vidga möjligheterna att börja arbeta efter gymnasieskolan. I samband med

att eleverna genomför dessa typer av pragmatiska val av kurser kommer de också att bidra till att lösa upp gymnasieskolans annars ganska strikta programstrukturer. Vid exempelvis det individuella valet kommer elever från olika program att hamna i samma klasser. Så här säger Samuel om en kurs i marknadsföring:

Samuel – Ja det är alla möjliga. Det är från mitt program, sen är det från fordon, sen teknik, jag det vanliga samhällsprogrammet då. Nu på detta sista har det varit med sådana frisörer också. Så det är lite allt möjligt egentligen.

Eleverna är generellt positiva till att få möta elever från andra skolor och program. För dessa ungdomar har de sociala omständigheterna vid kursens genomförande mindre betydelse. Det spelar ingen roll att vissa kurser måste studeras på en annan gymnasieskola eller med elever från andra program. Det väsentliga är att ungdomarna får studera den kurs som de sökt.

Vid en första anblick av de kommunala skolornas totala utbud av inriktningar på samhällsprogrammet finns en stor innehållslig variation för eleverna att välja bland. Den skola som de studerar vid sätter däremot vissa gränser för vilka val som är möjliga att göra. Att välja inriktning i samband med valet till gymnasiet får även betydelse för vilken skola som blir aktuell att börja vid. För exempelvis Samuel var inriktningen mot ekonomi redan bestämd när han valde samhällsprogrammet. Så här legitimerar han valet av ekonomisk inriktning till förmån för den samhälleliga:

Stefan – Vad fällde egentligen avgörandet mellan samhäll och ekonomi?

Samuel – Jag vet inte, men samhäll låter inte så kul eller, historia och religion har dom redan nu. Och det låter inte så kul. Jag tror inte ens att vi har det. Det var ju, för jag gillar inte det, bara en massa årtal och tjabb ju. Jag vet inte, men det låter roligare för då inriktar man sig på någonting. Och ekonomi kan ju aldrig vara dåligt tror jag inte.

Mot denna bakgrund börjar Samuel på Kungsmadsskolan där samhällsvetenskapsprogrammet har en ekonomisk inriktning. När eleverna i första hand väljer att studera på någon av de tre kommunala skolorna, kommer de också att ta hänsyn till vilka inriktningar som finns inom var och en av dessa gymnasieskolor. Valet av inriktning är alltså betydelsefullt för valet av skola.

För många av eleverna som läser yrkesförberedande program är valet av inriktning starkt strukturerat av deras förhoppningar om arbetsmarknadsetablering. De är intresserade av en viss bransch eller ett specifikt yrke och bakar så att säga in sitt val av inriktning i programmet. Isak uttrycker sig så här om valet av husbyggnad, som inriktning på byggprogrammet. ”Jag ska välja snickeri. Det var det som jag valde från början och jag står kvar vid det”. Han säger sig vara förvissad om att ett sådant val kommer att passa eftersom hans bror arbetar som byggnads-snickare och att hans far rekommenderat honom att välja inriktningen. Många av ungdomarna vet redan i samband med valet av gymnasieprogram vilken inriktning som de ska välja.

Institutionell hantering av populära och mindre populära inriktningar

På det studieförberedande programmet finns det inga elever som säger sig vara begränsade i valet av inriktning. Alla har fått sina val tillgodosedda. På vissa yrkesförberedande program kan alla elever inte komma in på den inriktning som de önskar. Antalet utbildningsplatser är mindre än antalet sökande elever.

På elprogrammet finns tre inriktningar datorteknik, elteknik och automation. Av de elever som intervjuats vill alla gå elteknisk inriktning. De framhåller inriktningens praktiska bitar, som att få arbeta med händerna, att ganska enkelt få arbete och programinriktningens koppling till ett yrke som de väl känner till. Valet handlar också om att välja bort de inriktningar eleverna inte kan tänka sig. De är alla skeptiska till möjligheten att få jobb inom IT-sektorn och att automation innebär alltför mycket studier:

Ingemar – Tvekat det har man gjort. Herregud, det vore jättekul med data och robotar och sånt. Det är ändå mer, då måste du lägga ner mer jobb. Data det är osäkert som fasen nu. Sen automation, i stort sett går det ut på att du ska bygga din egen maskin, bli expert på det så att bara du kan fixa den. Det tar för mycket tid. För mycket plugg är det, och jag har inget intresse av det.

Problemet för Ingemar, Emir och Erik är att de inte kan vara helt säkra på att komma in på den eftertraktade inriktningen:

Erik – ...ja just det, men av 80 stycken är det bara 20 som får plats där på installation³³. Så om det skulle vara många som valt det så blir det svårt att komma in. Det går på betygen från ettan. Från början var det 27 som sökte, nu är det 23. De diskuterar hur de ska göra.

Eleverna menar att lärarna försökte hantera detta organisatoriska bekymmer genom att öka informationen om framförallt datorteknikinriktningen:

Ingemar – ...de gjorde en fuling på skolan. Vi var på informationsmöte om installation. Sen kom tre datalärare istället för han med installation och hade ren propaganda för att folk skulle läsa data och vilken framtid det var inom det. Ja rent skitsnack var det egentligen. Och det gick ju tre stycken på, så de gick över dit.

Lärarnas argumentation var, menar Ingemar, kopplad till arbetsmarknaden och det förbättrade klimat som IT-branschen kan komma att få över tid. "Han sa att IT inte går så bra just nu men att när ni går ut så kommer det säkert att vara bättre och Ericsson kommer att gå upp". Emir tillägger, "Sen var det två tjejer som var intresserade, och då sa han att tjejer är mycket bättre än killar på datorer". På elprogrammet tycks antalet elever på olika inriktningar regleras via övertalningsprocesser. Med Ingemars ord, "så nu är det ordnat". Vi ett uppföljande telefonsamtal med Ingemar, berättar han att alla tre kom in på elteknikinriktningen. Ef-

³³ Eleverna kallar inriktningen mot elteknik för installation. Antagligen för att det är just elinstallation som de är intresserade av.

ter två veckor på elteknik kom Ingemar underfund med att inriktningen mot elteknik inte alls var någonting för honom ”det var för praktiskt”. Han bytte till automation, en utbildning som han menar är bredare och har en tydligare inriktning mot datorer.

Även Fred som går fordonsprogrammet på Kungsmadsskolan fick bekymmer med valet av inriktning. Antagningen utgår i det här fallet från elevernas grundskolebetyg. Fred menar att detta är en nackdel för honom, eftersom hans betyg från år nio är ganska dåliga. ”Jag har snackat med dom andra i klassen och de har bättre än mig.” Fred vill absolut inte gå någon annan inriktning på fordonsprogrammet. Att meka med bilar och motorer är vad han kan och vill hålla på med i framtiden. Därför planerar Fred att flytta till annan ort ifall han inte kommer in. Han har redan undersökt sina möjligheter att studera i Jönköping eller Karlskrona, utan att ha fått något definitivt besked. Den bästa kompiserna vill flytta med.

Vid ett senare telefonsamtal med Fred visar det sig att han inte kom in på personbilsteknik i Växjö. ”Det var tjugoåtta sökande om jag kommer ihåg rätt, och sexton kom in. Det är dåligt om jag får säga vad jag tycker”. Enligt Fred visste skolan att de flesta eleverna ville gå personbilsteknik eftersom alla elever i samband med valet till fordonsprogrammet hade skrivit vilken inriktning de ville studera. Allt slutade med att Fred och hans kamrat flyttade till Ljungby. Fred har inte ångrat sig, men kamraten flyttade tillbaka efter två veckor och började på en annan inriktning på fordonsprogrammet i Växjö. Fred tycker att allt är bättre i Ljungby. Vad han menar är att utbildningen är starkt relaterad till det yrke som han önskar sig ”...vi tar in bilar och fixar dom, så det är precis som att jobba på en verkstad. Man lär sig väldigt mycket”.

Karriärinriktad valhandling

Denna valhandling liknar i många avseenden den föregående. Elevernas val av inriktningar och kurser handlar i det här fallet om att stärka de egna möjligheterna till höga betyg och programmets koppling till högre studier. I citatet nedan visar Noah på de båda prioriteringsgrunderna:

Noah – Jag har valt cadteknik, men jag ångrar mig. Det är inte riktigt min grej. Det handlar om ritprogram på data. Jag tog det för att om man är ingenjör så bör man kunna det. Men så kom jag på att det här är jag inte bra på. Det här kommer jag inte att få bra betyg i. Egentligen skulle jag vilja ha historia c, som var mitt andrahandsval och det ska jag kolla upp om det går att ändra. Historia c vill jag ha.

Noahs argumentation handlar om en balansgång mellan att välja kurser som syftar till att stärka programmets koppling till ett föresvävande yrke eller att prioritera de kurser som han kan få höga betyg i. En annan tolkning är att hans argumentation talar för att valet av kurser kan ses som en självständig process. Noah måste själv ”ordna” med det misstag som gjorts. Han försöker inte flytta över ansvaret till någon annan.

Valet av inriktning kan för vissa elever upplevas som ”ångestframkallande” (Sanna, Samhällsvetenskapsprogrammet). Relativt likvärdiga alternativ av inriktningar inom de studieförberedande programmen kan i vissa avseenden upp-

fattas som besvärliga att hantera. I samband med att eleverna reflekterar över vilket av två alternativ som kan tänkas passa dem, faller ofta avgörandet på den inriktning som innehåller ämnen som eleverna tidigare presterat goda resultat i:

Sanna – ...jag valde mellan samhäll och kultur. Jag valde samhäll men jag har ångrat mig nu och skulle vilja ha kultur, men det är jättesvårt. Jag tvekar för att kultur verkar så himla intressant, med intressanta ämnen. Men samhäll är det där trygga med samhäll och historia som jag vet att jag är bra på.

Sanna och flera andra ungdomar i studien för en liknande argumentation. Valen sker i hög grad mot bakgrund av tidigare skolprestationer och betyg vilket sammanfaller med elevernas ämnesintressen. I ett senare telefonsamtal bekräftar Sanna att hon slutligen beslutade sig för samhällsinriktningen. ”Jag gjorde en plus och minuslista och kom på att kultur det kan jag få i mitt dagliga liv men det kan jag inte med samhäll. Och det blev helt rätt”.

Bakom dessa resonemang om olika valstrategier finns elevernas mål om att studera på högskola. Denna prioriteringsgrund väger i det enskilda fallet tyngre än elevernas mer grundläggande intressen. Valet av inriktning kan i ett sådant sammanhang betyda att synen på den egna studieprocessen blir fixerad på vad som är den enklaste eller bästa vägen. ”Jag har kommit fram till att det är lättare att plugga till språk. För då kan man läsa glosor. Annars är det texter och skriva en massa om dem. Det är jag dålig i” (Stina, Samhällsvetenskapsprogrammet). Vid elevernas val av inriktning kommer även gymnasieskolans undervisning att tas i beaktande. Eleverna menar att olika ämnen kräver olika kompetenser. Exempelvis att historia handlar om att kunna skriva essäer, och språk om att lära sig glosor. Valet kan alltså också ses ske mot bakgrund av ämnens form, hur ett visst innehåll hanteras i gymnasieskolan.

Den tydliga målinriktningen i elevernas val av inriktning förstärks i deras val av kurser. Eleverna väljer kurser för att bredda programmets högskolebehörighet. Dessa elever finner vi både inom de studieförberedande- och yrkesförberedande programmen:

Erik – Jag har valt till matematikkurser och fysikkurser. Det individuella valet i tvåan blir matte B och fysik B och valbar kurs blir matte C. Och sen valbar kurs i trean blir matte D då, så att man kan läsa vidare sen.

...

Sofia – Men jag ska välja till. Jag ska vara lite smart nu. Jag ska välja till både matte C och matte D så jag kan söka vad jag vill sen.

Elever använder även sin valfrihet till att välja bort och välja till kurser som passar deras studieaspirationer. Noah förklarar i citatet nedan varför han avslutat sina studier i franska:

Noah – När man börjar gymnasiet vet man inte riktigt om man kommer att vara nöjd med sitt val och om man hänger med. De här andra valen möjliggör att man får välja saker som man är bra på. Det här vet jag. Kanske snygga till betyg.

...

Noah – Språk är ju inte riktigt min grej. Det var därför jag valde bort det. Jag fick kämpa för G. Det är en lättnad att slippa det. Nu mot slutet är det skönt att känna att man har ämnen som man behärskar och har ganska bra betyg i. Sånt är skönt. För nu kommer det mer individuella val som man har valt för att man är bra på det.

Valet av kurser kan alltså som i ovanstående fall, handla om att inrikta sig mot ämnen som passar elevens ambitioner om höga betyg. I samband med att allt fler genomför en gymnasieutbildning kommer också värdet på denna utbildningsmerit att sänkas. Betyg får ett allt större värde när allt fler når liknande utbildningsnivåer. ”This shift towards the ‘credential society’ has further intensified in the 1980s and is likely to continue, despite the decline in youth unemployment” (Brown, 1997, s. 401). Vi ska ytterligare förtydliga detta spörsmål med ett exempel som visar på skolämnens betydelse för en strikt målinriktad valprocess.

Elever som väljer till det samhällsvetenskapliga programmet framför ofta strategiska skäl för sina val. De väljer kurser inom programmet med syfte om att kunna få så höga betyg som möjligt. Dessa ska komma till användning när ungdomarna söker till högskolan (Arnman, Järnek & Lindskog, 2005). I citatet nedan beskriver Sanna hur hon valde språk på det Samhällsvetenskapliga programmet:

Sanna – Spanska är roligare. Man har mer nytta av spanska, men jag har lärt mig all fransk grammatik och jag kan läsa franska bättre så det blev franska. Så att, jag tycker inte om språk överhuvudtaget så ... jag tog franska.

När valet i första hand grundas mot framgång och nytta inom skolsystemet kommer den individuella bedömningen av vad som är roligare eller vad som ”kan komma till användning” att på ett legitimt sätt kunna avfärdas. Det vill säga att Sannas tidigare investeringar i fransk grammatik och hennes insikter om det arbete som krävs för att tillgodogöra sig ett nytt språk, omintetgör egenintresset för att läsa spanska i gymnasieskolan.

De indirekta valhandlingarnas karriärinriktning

Inom den karriärinriktade valhandlingen sätter eleverna ”effektiva lösningar” och ”största möjliga nytta” i första rummet. De eftersträvar en hög grad av måluppfyllelse med sina val av inriktningar och kurser. Dessa direkta valhandlingar understöds också av sin indirekta motsvarighet. I materialet gäller detta framförallt elever inom det naturvetenskapliga programmet. Även elever på yrkesförberedande program gör liknande val.

För ett stort flertal av eleverna på det naturvetenskapliga programmet handlar övergången till gymnasieskolan om att omfördela sin tid. De hinner inte med samma saker som de gjorde under grundskoletiden. För att leva upp till sina höga målsättningar med gymnasieutbildningen och utan att helt försaka sitt övriga sociala liv måste eleverna *planera* och *prioritera* för att tiden ska räcka till.

För att klara av att hantera den hårda studievardagen krävs *planering*. ”Man kan vakna sju på morgonen och plugga hela dagen fram till tolv på natten och

ändå räcker inte tiden till. Det är för lite tid. Men då är det för att man inte har planerat tillräckligt” (Isabell, IB-natur). Isabell menar att det krävs en detaljplanering för att livet i vardagen ska fungera med ska fungera med livet i skolan:

Isabell – Jag stiger upp den och den tiden och så äter jag frukost mellan den och den tiden. En verklig punktlista som jag bockar av sedan. Det är mest för att jag vet vad jag ska göra så att jag kan ha tider fria och inte behöver säga att nu måste jag gå hem för att jag inte har gjort det och det.

Hon säger att planeringen startade efter en månad på utbildningen. Under en och samma helg skulle hon studera till tre olika prov i matte, biologi, engelska samt några mindre arbeten som skulle lämnas in under veckan. Isabell menar att hon inte alls var förberedd på detta krav. ”På högstadiet var det mer som, ni har prov nästa vecka och så började man plugga dagen innan och så fick man MVG. Det var inga problem med det”. En gemensam erfarenhet för dessa elever är att de som inte planerar sin tid måste skolka för att de inte hunnit läsa till prov eller uppgifter. Ingen elev med liknande utbildningsambitioner som dessa ungdomar går till ett prov som de inte förberett sig inför ordentligt. I vart fall inte i ett ämne som de satsar på. Skolket leder till en rundgång där det handlar om att läsa in gamla uppgifter och skolka inför de nya som hela tiden dyker upp. Syftet med att stanna kvar på ett program som eleven i fråga inte riktigt klarar av eller trivs med kan handla om att använda programmet som identitetsmarkör. Foskett och Hemsley-Brown (2001) menar att elever ofta gör utbildningsval mot bakgrund av hur omgivningen, och speciellt kamrater, värderar olika valalternativ. ”Sen är det många som går natur bara för att de ska gå natur. De känner att de inte klarar det men att det går kvar för att det är status att gå det” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet).

En andra strategi som bygger på detta avslutande resonemang handlar om att eleverna börjar *prioritera* mellan ämnen. Prioriteringen startar när eleverna förlostrar kontrollen över förhållandet mellan den tid som var och en vill lägga på studier och att klara av det naturvetenskapliga programmet. Även denna strategi handlar alltså om att kontrollera sin tid:

Nils – De ämnen som man redan hade bra betyg i och som man kunde någorlunda bra dom satsar man mer på. Det som redan gick dåligt hade jag ingen lust att ta igen. Och det var ämnen som jag tyckte var tråkiga också. Svenska och kemi är två sådana ämnen.

...

Noah – Matte vill man ha bra i. Sen satsar jag på vissa ämnen som samhällskunskap, historia, geografi sådana ämnen som jag har naturlig begåvning i där det flyter på bra. Sen idrott, det är mer en prestigesak, där ska jag ha bra betyg. Fysik är också ett ämne som jag vill förstå, likaså med kemi. De är ämnen som jag känner att det är värt att lägga lite mer tid på.

Som vi kan se svarar prioriteringen mot de formella krav som utbildningssystemet ställer på vissa karriärinriktningar. Noah siktar på att bli civilingenjör och hans prioritering av matematik och naturvetenskapliga ämnen bygger på denna

karriärambition. Prioriteringen sker även mot bakgrund av att elevens resultat överensstämmer med gymnasieskolans bedömning av prestationer. Prioriteringen av idrott kan mer ses hänga samman med hans fritidsintressen, och devisen – aktiva idrottare ska ha bra betyg i skolidrott. Elevernas allmänna inriktning mot att få höga betyg innebär i vissa fall att eleverna inte bara prioriterar vilka ämnen som är viktiga, utan även vilken tid som ska spenderas på olika ämnen:

Noah – Jag prioriterar för att jag inte tycker att det är värt att lägga tre – fyra timmar om dagen på skolan. Det är det inte värt. Man kanske behöver 1 timme på franskan och en timme på fysiken. Då kanske jag lägger ½ timme på franskan och 1½ timme på fysiken. Då lägger jag upp en g nivå direkt på franskan men då kanske jag får ett högre betyg i fysiken och det är ju det som jag tycker är viktigare.

Noah beskriver att han efter bara några veckor in på en kurs brukar lägga upp nivå för sin egen kunskapsutveckling:

Noah – Om man förstår med en gång vad det handlar om då är det enkelt att plugga till det. Egentligen första provet säger rätt mycket... Om man får bra betyg på första provet är det väldigt skönt och då får läraren en bra uppfattning om en också. Detta är en elev som är bra på detta ämne och som satsar på det. Om det går så här halvbra på första provet får han en annan uppfattning om en. Och man känner själv också när man läser på det, det här går inte riktigt. Man har svårare för det.

Prioriteringen av ämnen tenderar sammanfattningsvis att bli till en väldigt subtil interaktionsprocess där eleverna läser av lärarens bedömningsgrunder i relation till deras erfarenheter av vad de uppfattar sig kunna prestera inom ämnet. Min tolkning är att dessa elever inte har några problem att få ett godkänt betyg oavsett ämne eller tid. Detta innebär också att de kan prioritera bort vissa ämnen med syfte om att öka det tidsutrymme som krävs för att behålla sina höga betyg i andra ämnen. När chansen finns till ett högre betyg lägger eleverna ner den tid som krävs, i annat fall studerar de mot den vida godkännande nivån.

Konsumtionsinriktad valhandling

Denna typ av valhandling handlar om hur eleverna väljer kurser som syftar till individuell rekreation, som avlastning för andra kurser eller att bara ha kul. Inga elever väljer inriktning av denna anledning. Valen av kurser har inget med elevernas studieinriktning att göra, utan kan snarast ses som något som sker vid sidan om den ordinarie utbildningen.

Sara valde företagsekonomi och aktiekunskap som individuellt val under sitt första läsår. Detta val har hon ångrat: "...det är verkligen inte min grej, jag förstår mig verkligen inte på det där. Jag förstår inte läraren. Det är ingen som förstår vad det är han pratar om. Nu är det noll koll, med optioner". Sara menar att hon tidigare varit alltför inriktad på att hennes val skulle syfta till något. Att de skulle ha en funktion bortom här och nu:

Sara – Man ska vara så extremt seriös i nian, man tror att ettan är världens största grej och så tänker man, nu måste man välja något som man har

stor nytta av. Men det märker man att det inte behövs. Och så får man inte byta individuellt val, så vi fastnade där.

Sara har dock lärt av sina misstag. Hon ska studera fotografisk bild i årskurs två: ”...för jag hörde att det var ganska slapt så jag tog det”. Sofia resonerar på ett liknande sätt om sitt individuella val av bollsport: ”Jag vill inte ha något som jag behöver sitta och läsa på en massa, jag tar det som avkoppling.” Eleverna använder sina individuella val till att ”göra något annat” eller för att prioriterar kurser som syftar till att avlasta de övriga studierna.

Noah – ...som för mig, val av bollsport. En sak för mig att slippa tänka på det här ämnet. Man har inga prov och jag får komma ut och röra på mig istället.

...

Nina – Man kan välja annorlunda saker, sådana saker som är kul, typ ryska då som inte ingår i något program. Jag tycker inte om språk men det ingår ju inte i natur så då har jag valt det för att det är kul.

Som vi kan se finns det elever som väljer kurser mot bakgrund av att avlasta sina övriga studier. Hugo på Handelsprogrammet utgör det absolut tydligaste exemplet. Hugo spelar i ett innebandylag på sin fritid. Kungsmadsskolan har ett samarbetsavtal med hans klubb och eleverna kan använda den egna innebandyträningen för att få gymnasiepoäng. Allt sköts via Hugos tränare som meddelar närvaro till en lärare på skolan. När Hugo får frågan om varför han tog denna kurs säger han: ”Jag har ju specialidrott. Man behöver inte ha några lektioner på torsdagen (skrattar). Sen så tränar man ju bara som vanligt... i vårt lag är det fem stycken som gör som jag”. Det individuella valet handlar inte om skolarbete i traditionell mening. Snarare är det så att kurserna gynnar en verksamhet utanför utbildningsinstitutionen.

Vissa elever klarar inte av att hantera den informationssökning som valfriheten kräver. Isak som studerar på Kungsmadsskolans byggprogram är lite oklar över vilka val som egentligen finns. Han har hört talas om att andra elever har valt en fotbollskurs som individuellt val: ”Jag hade egentligen tänkt välja fotboll, men jag hittade inte den kursen så det blev matlagning istället. ... det var det som var det bästa. ... Om jag får välja nytt nästa år då ska jag ta fotboll”. På grund av bristande kompetens eller intresse av att undersöka vilka kursalternativ som gäller får Isaks individuella val en ad hoc karaktär. Min tolkning av detta är att valhandlingen är densamma som i andra redovisade fall. Valet syftar till att avlasta de övriga studierna och erbjuda en tids avkoppling. Skillnaden ligger i att det för Isak inte spelar någon roll vad det blir för kurs, så länge den inte innebär skolarbete i traditionell betydelse.

Gruppriktad valhandling

Den gruppriktade valhandlingen är kopplad till elevernas strävan om att hamna i en visst socialt sammanhang. Exempelvis vill eleverna inte söka kurser på andra gymnasieskolor: ”Jag vill bara gå på Katedral. Teknikum skulle jag ha kunnat gå på men jag orkar inte ta mig dit och Kungsmad det är så långt och jag gillar

inte Kungsmad” (Sofia, Samhällsvetenskapsprogrammet). Denna territoriella hållning till det individuella valet innebär två saker. Dels kommer antalet valbara kurser att minska för den enskilde eleven, och dels ser dessa elever till att förstärka de sociala gränser som finns mellan olika skolor på den lokala kvasimarknaden.

En sådan social gräns finner vi mellan eleverna på Katedralskolans och Teknikums naturvetenskapliga program. På Katedralskolan tycks eleverna på det naturvetenskapliga programmet ha utvecklat ett studieklimat som handlar om hög studietakt och höga betyg:

Noah – De flesta satsar på högsta betyg när de går in i en kurs. ... om man går natur så är man medveten om att man måste plugga och då är man nog också medveten om att man måste göra det också.

...

Nils – Jag har vissa i klassen som går extra lektioner i veckan för att läsa latin, hallå. Jag förstår mig inte på dom. Men det är vad de tycker är intressant.

De ovanstående beskrivningarna ger intrycket av att de allra flesta elever som läser på naturprogrammet har höga ambitioner, vilket upprätthåller ett studieklimat där alla siktar på att få högsta betyg på kurserna. Teknikum har en mindre akademisk prägel ifall vi jämför med Katedralskolan. På skolan finns en blandning av studieförberedande och yrkesförberedande program. Nina som studerar det naturvetenskapliga programmet på Teknikum menar att hennes klass är lite speciell:

Nina – De flesta är nöjda med VG, men det finns naturligtvis undantag. En tjej har tio MVG. Hon kan allting. Men det är mer att någon är bra på något och en annan är bra på något annat. Det är inte så att alla är bra på allting. Alla är rätt lagom. Det flesta har svårt med fysik och kemi för det är jättesvårt tycker alla.

Nina beskriver ett klassrumsklimat där alla pratar och stojar. ”Jag tycker inte om att prata på lektionerna för jag vill lära mig. Men vi har en massa fjortisar i min klass, alla tjejerna från Växjö pratar och fnissar hela tiden och sen vill de att det ska vara tyst när det passar dem och det är jätteirriterande”. Hon tror också att studieklimatet är olika beroende på om det naturvetenskapliga programmet studeras på Teknikum eller på Katedralskolan: ”Men de flesta på Katedral är de mest seriösa tror jag, de är sådana som pluggar. Det har jag fått för mig i alla fall och det har alla andra också så det är väl så antar jag”. Det intressanta med dessa olika skolkulturer, är att de allra flesta elever tycks välja rätt skola i förhållande till sina studieambitioner. I de fall som valet av skola och program inte stämmer överens med de egna studieaspirationerna finns möjlighet att välja inriktning som innebär ett byte av gymnasieskola. Nils som i ett av citaten ovan är förundrad över varför andra elever i hans klass läser utökad studiekurs. Han kallar merparten av eleverna i sin klass för ”rövslickare”:

Nils – Man blir bara äcklad. Jag tycker inte alls om många i min klass. Jag tycker bara om tre personer. Nej, de är väldigt måna om att få höga betyg. Verkar inte heller ha någon vidare rolig fritid. Jag förstår mig inte på dom.

Inför nästa termin kommer han att välja en inriktning mot biomedicin. Detta val innebär att Nils hamnar på Teknikum. Hans val innebär att han studerar vissa delar av sin utbildning vid Teknikum och kommer möjligen att få möta ett socialt sammanhang där fler elever har liknande studieambitioner som han själv. Min tolkning av ovanstående resonemang är att valet till gymnasieskolan till delar bygger på att indirekta villkor ska uppfyllas. Elever som söker sig till en viss skola och program bör känna till vad det är som gäller och var de passar in.

Vissa elever tycks, som vi har sett, lägga väsentlig betydelse i vilka det är som väljer till en viss gymnasieutbildning. Under tiden i gymnasieskolan finns det också goda möjligheter att via val av inriktningar och kurser förstärka dessa skillnader mellan elever på olika skolor och program. I vissa fall sker den sociala homogeniseringen på programnivå. Några exempel nedan visar när elever gör val för att hamna i samma grupper som sina kamrater. Nina har valt informationsteknik som inriktning på naturvetenskapligt program:

Nina – ...jag är den enda som har gjort det av tjejerna. Nej men det är faktiskt, för att Lina min kompis hon går teknik IT och då kommer vi att ha lektioner tillsammans. Sen har jag haft Cad teknik som individuellt val och det tyckte jag var kul och då började det liksom.

Valet av inriktning innebär att Nina får läsa vissa kurser med en äldre kamrat som studerar Teknikprogrammet på samma skola. Detta tillsammans med hennes erfarenheter av kursen i cad teknik blir avgörande för valet av inriktning.

I detta sammanhang tycks valen inom gymnasieskolan mer handla om ungdomarnas sociala liv. Att läsa vid gymnasieskolan innebär inte bara att vissa kunskapskvalifikationer eller att olika ämnesintressen ska tillhandahållas. Som elev ska det också finnas möjlighet att upprätthålla sociala relationer. Elevernas nära vänner får en avgörande betydelse för vilka val som genomförs:

Sofia – Jag kom i typ fel klass från början. Det var inte min typ av människor. Om man säger esteter...som inte är alls mina typer, jag kan inte vara med dem. Så då bytte jag klass och kom till Saras klass. ... jag bestämde mig redan första dagen.

Förutom Sara och Sofia finns även en tredje person inblandad i denna process. Fortsättningsvis kommer denna person att kallas för "vännen". De tre unga kvinnorna var klasskamrater under grundskolan, de umgås på fritiden och spelar i samma innebandylag. De diskuterar sig samman och beslutar att Saras klass passar dem bäst. I "vännens" klass var merparten av eleverna från en stadsdel där de flesta bor i nybyggda villor: "De är lite för präktiga för vår smak. ... För vi är verkligen slappa. ...då sa Sara, men kom till min klass den är jättebra med lite killar och så" (Sofia, Samhällsvetenskapsprogrammet).

De tre kvinnorna väljer också samma kurs på det individuella valet. Det visar sig dock att det bara är Sara som kommer in på kursen fotografisk bild A. De två

övriga får studera på medicinsk grundkurs. Att göra val som är relaterade till den nära kamratkretsens utgångspunkter medför vissa risker. Sara menar att vissa elever inte är tillräckligt insatta i vad vissa kurser innebär: ”Det kan vara svårt för vissa som bara väljer det som kompiserna väljer. Sen kommer de på att det här vill jag absolut inte gå!” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet). Ett allmänt problem med det individuella valet tycks vara att de mest populära kurserna är svåra att komma in på. Sara framhåller vikten av att reflektera över sina individuella val. I annat fall kan det innebära vantrivsel och dåliga betyg. Kamraternas viktigaste funktion tycks avslutningsvis, vara att berätta om sina erfarenheter av de kurser som de läst. De elever som tar hjälp av sina vänner vid det individuella valet av kurser gynnas genom att de får direktinformation: ”Jag har valt filmkunskap. Jag har en kompis som redan har läst den kursen och hon tyckte att läraren var bra” (Nina, Naturvetenskapsprogrammet). Att välja en kurs innebär för dessa elever mycket mer än ett innehållsval. Snarare är det så att de tar än mer hänsyn till valets sociala aspekter. Det kan handla om allt från vilka val som kamraterna gör till vilka lärare som undervisar på en viss kurs.

Intresseinriktad valhandling

Valet av gymnasieprogram kan, som diskuterades i föregående kapitel, tolkas vara sammankopplat med elevernas fritidsmönster och sociala liv. Detta gäller också för de val som genomförs inom gymnasieskolan. Inledningsvis ska vi ringa in prioriteringsgrunden för dessa innehållsval. En elev kan exempelvis genomföra studieval som vid en första anblick enbart syftar till att förstärka och komplettera gymnasieprogrammets yrkesförberedelse: ”Jag har haft svetsning som individuellt val. ... Jag vill ha så mycket kunskap som möjligt när jag går ut om just detta som jag är intresserad av” (Fred, Fordonsprogrammet). Som beskrivits tidigare är Freds liv som helhet betraktat starkt kopplat till motorer och bilar. Hans systers pojkvän är bilmekaniker och den bästa kamraten studerar på samma program som Fred. Mot en sådan bakgrund kan Freds val ses handla om annat än yrkesförberedelse. Han gör ett val som också är relaterat till hans fritid. Min tolkning är att hans val är kopplat till andra aspekter än de direkt yrkeskvalificerande. En stor del av Freds liv handlar som sagt om motorer. Valet av svetskurs kommer därför också att gripa in i hans vardagliga liv.

Sanna på Katedralskolans samhällsvetenskapsprogram gör ett innehållsligt annorlunda val som ändå visar på denna prioriteringsgrund. Vid valet till gymnasieskolan hade hon tankar om att välja estetiskt program. Sanna spelar teater på sin fritid. Hon är precis i gång med att repetera en pjäs där hon har huvudrollen. Många av hennes kamrater spelar teater, vilket innebär att Sanna ser eller själv spelar teater flera gånger i veckan. Sanna säger att hon skulle vilja söka till scen-skolan i Stockholm efter gymnasiet. Hon har haft teater både som estetiskt- och individuellt val under sitt första gymnasieår. Under år två och tre ska hon använda det individuella valet till att studera teater.

Vi avslutar med Sara som väljer språklig inriktning på samhällsvetenskapsprogrammet mot bakgrund av att hon vill kunna se sig om i världen. Efter gymnasieskolan planerar hon att åka ut och resa och kanske även studera utomlands: ”Jag ska ha två språk till så jag valde spanska och franska. Jag valde franska för

att om man kommer till Frankrike och pratar engelska så svarar dom en inte. ... Och spanskan, de pratar ju spanska i så många länder, jag kan åka runt i hela Latinamerika och i Portugal klarar man sig också” (Sara, Samhällsvetenskapsprogrammet). Detta sätt att välja inriktning skiljer sig från de som i första hand strävar mot en viss yrkesposition. Det skiljer sig också från de som väljer inriktning mot bakgrund av ämneskunskaper och höga betyg. Istället syftar valet till att vidga Saras framtida handlingsmöjligheter i förhållande till en speciell verksamhet som rör det egna livet.

De flesta elever menar att inträdet i gymnasieskolan har varit en positiv upplevelse. De har trivts på de program som de sökt in till och de försöker på alla möjliga sätt att anpassa sig till de villkor som gymnasieutbildningen ställer på dem. De som inte har trivts menar att de inte kan offra ytterligare ett år på utbildning och väljer istället att gå kvar på programmet. Den allmänna intentionen hos eleverna tycks alltså vara att genomföra den utbildning som de påbörjat. Naturligtvis finns det undantag. Vi ska diskutera några avvikande fall, elever som slutat och av olika anledningar bytt program under sitt första gymnasieår. Gemensamt för dessa är att de gjort ett gymnasieval som är starkt sammankopplat med den intresseinriktade valhandlingen. Valet till gymnasieutbildningen är sammanflätat med deras fritidsintressen och liv utanför skolan. Eleverna ger två övergripande anledningar till att börja på en ny skola och/eller program:

För det första är de inte nöjda med den förväntade innehållsliga kopplingen mellan program och fritidsintresse. ”Jag trivdes bra i Växjö, förutom tennisen som inte var så bra” (Selma, Samhällsvetenskapsprogrammet). Selma menar att det inte fanns någon koppling mellan tennisträningen och den ordinarie gymnasieskolan. Eleverna på tennisgymnasiet fick ingen förståelse för att de exempelvis måste åka ut och spela turneringar. Innebörden är att eleverna tappar i rankingsystemet, vilket medför att de också förlorar sponsorer, menar Selma. Detta innebar att hon fick sitta på två stolar. ”Om du inte kommer på alla lektionerna så kommer du inte att få höga betyg och kommer du inte på tennisen så kommer du inte att kunna spela så bra.” Dessutom trivdes hon inte riktigt med tennisträningen eftersom hon inte kom överens med sin träningskompis. Den tjej som hon tränade med varje dag. Före jullovet fick hon erbjudande om att börja sin utbildning i en annan stad. Hon diskuterar erbjudandet med sin far. Fördelarna med den nya utbildningen är att dialogen mellan skolan och tennistränarna är mycket bättre. Tränarna är också mer namnkunniga. Dessutom har Selma släktingar i staden. Det jobbiga var, enligt Selma, att lämna ett socialt sammanhang som hon var trygg i, samt att hon skulle hamna ännu längre bort från föräldrahemmet. Det avgörande beslutskriteriet tycks dock ha kommit från annat håll. ”Sen så ringde dom tränarna till mina tränare i Växjö och sådär. Och då blev väl dom i Växjö lite sura för att jag tänkte gå dit, och då kändes det liksom inte att jag ville stanna kvar där heller”. I dagsläget har Selma endast sex ”vanliga lektioner” i veckan. Hon har valt bort språk och historia och undrar, ”det ska ju bli en bra utbildning också men jag vet inte. Vi har ju inte så mycket ämnen och så...Men det är svårt, vi spelar ju tennis hela tiden”.

Filip berättar en liknande historia. Vid gymnasievalet ville han helst av allt komma in på Transportgymnasiet i Alvesta. Han hade av kamrater hört att den utbildningen skulle vara den bästa. Hans betyg var dock alltför dåliga för att han

skulle komma in på något av gymnasieskolans nationella program. Beslut togs att han skulle studera på det individuella programmet. Vid terminsstart ringde Filip's mamma upp gymnasieskolan i Alvesta och fick reda på att en elev hoppat av. Filip kom alltså in på sitt absoluta önskeprogram. Efter att ha genomfört nästan hela det första året på utbildningen slutade Filip och började på individuella programmet, för att ha praktik under resten av terminen: "Jag tappade intresset för det. Jag trodde att det skulle vara mer med bilar och sånt." Filip utgick från att programmet skulle handla om personbilsteknik. Istället visade det sig vara inriktat mot tyngre fordon, något som Filip inte är intresserad av: "Det var lastbilar och så var det var mycket hydraulik och sådana grejer med". Inför nästa år ska Filip söka Byggprogrammet: "Det verkar vara en bra utbildning och lätt att få jobb och att man får vara ute mycket och sånt".

För det andra att inte kunna genomföra programmet på det sätt som eleverna räknat med. "Att gå idrott utan att kunna idrotta är meningslöst" (Ingemar, Idrottsprogrammet). Ingemar byter program för att han skadade sig under slutet av sommaren och kunde därför inte delta i idrottsprogrammets alla moment. "Jag är sån så kan jag inte satsa hundra så skiter jag i det. Sen så tänkte jag att nej nu byter jag och så bytte jag." Studie och yrkesvägledaren hjälpte honom att byta program. Att det blev elprogrammet beror enligt Ingemar på en mängd olika faktorer. Han säger att han snabbt vill få ett arbete så att han kan spara pengar och åka ut och resa i världen. Ingemar vill absolut inte stanna i Växjö. En praktisk utbildning är bra att ha eftersom han alltid har något "att falla tillbaka på". Två av hans tidigare klasskamrater på grundskolan Erik och Emir studerade redan på elprogrammet.

Samtliga av dessa byten av program har att göra med att valet av gymnasieprogram fattades mot bakgrund av ett djupt liggande intresse hos var och en av ungdomarna. När utbildningen sedan inte kommit att sammanfalla med ungdomarnas önskemål och studieaspirationer kommer ett byte av program att vara aktuellt. Studievalen var påtagligt sammanflätade med ungdomarnas fritidsintressen och sociala liv utanför skolan (se Ball, Maguire & Macrae, 2000). För Ingemar och Filip handlar det dessutom att helt byta inriktning. Det vill säga att de inte längre tar fasta på sina tidigare argument i valet av program. Valets innehållsliga legitimitet var tidigare kopplat till elevernas livshållning, att meka med bilar eller att idrotta. I samband med bytet av program förändras denna legitimitetsgrund, till att uteslutande vara riktad mot arbetsmarknaden och att tjäna pengar.

Elevers valhandlingar inom gymnasieutbildningen

Mot bakgrund av vad som skrivits fram tidigare finns det goda belägg för att återanknyta till den tågresenär – bilist (Furlong & Cartmel, 1997) metafor som diskuterats i analysen av nutida utbildningspolicy (Lund, 2002). Tiden för den gamla järnvägen med lok som tuffade på mot förutbestämda stationsbyggnader, utan några möjligheter att byta riktning eller hastighet, är förbi. 1990-talets utbildningsreformer har utvecklat elevernas möjligheter till individualiserade och flexibla lösningar för sina utbildningsaspirationer. I nedanstående figur kan vi skönja vilka vägar som eleverna framförallt väljer. Att styra den egna bilen in på de vägar som är önskvärda, allt beroende på mål, syften, ambitioner och mod, etc. har som vi sett kommit att dominera anspråken för gymnasieskolans legitimitet och effektivitet. Var och en har att sätta sig in i villkoren och förutsättningarna på det interna utbud av utbildning som varje skola tar fram. Samtidigt kommer vi inte ifrån problematiken med valfrihet. Olika elever är olika rustade att genomföra resan inom gymnasieskolan. Somliga av eleverna har GPS i sin bil men andra tycks ha glömt bilatlasen hemma. Ett bekymmer med detta är att alla elever måste ta samma ansvar för sina val av kurser och inriktningar, oavsett vilka deras förutsättningar är.

Figur 6. Typiska val inom gymnasieutbildningen

Valhandling	Kommentar
Yrkesinriktad	Eleverna gör val som stärker programmets arbetsmarknadsinriktning. Ofta innebär det att elever på yrkesförberedande program väljer kurser som breddar eller fördjupar deras yrkeskunskaper. En annan kvalitét är att elever på studieförberedande program väljer kurser med ekonomisk inriktning. Deras syfte är också att stärka programmets koppling till arbetsmarknaden.
Karriärinriktad	Eleverna gör val mot bakgrund av att de uppfattar sig vara mer begåvade och/eller mer intresserade av vissa ämnen. De ämnen som det går bra i prioriteras och andra väljs bort. Eleverna använder kursgymnasiets möjligheter att utöka sitt programs värde i förhållande till högre utbildning. Ofta handlar det om att läsa in matematik och naturvetenskapliga ämnen.
Konsumtionsinriktad	Valhandlingen sker för att tillfredställa de egna behoven här och nu. Eleverna väljer kurser mot bakgrund av att "avlasta sina studier" eller "att bara få ha roligt". Valen har en väldigt lös koppling till utbildningssystemets kunskapsuppdrag samt näringsliv och arbetsmarknad. Däremot innebär utbildningsvalen att eleverna kan förkovra sig i praktiska göromål ex. innebandy, matlagning, etc. som visserligen inte har med deras studieinriktning eller yrkesaspirationer att göra, men som ändå kan sägas fylla pragmatiska funktioner. Eleverna får ju sina gymnasiepoäng.

Gruppriktad	Eleverna väljer med syfte om att hamna i ett visst socialt sammanhang. Detta sker på olika nivåer. Eleverna väljer kurser i syfte om att studera på en viss gymnasieskola. Det kan också handla val som möjliggör för eleverna att hamna i snäva närmast privata sociala sammanhang. Vilken av dessa samhällsklasser passar mig – oss bäst?
Intresseinriktad	På en innehållslig nivå gör eleverna val som är riktade mot att upprätthålla deras livsstil. Det interna sambandet mellan fritidsintresse och utbildningsval upprättar en viss livsföring. Valen i gymnasieskolan ger möjlighet att förstärka och utveckla elevernas relationer till andra med likartade intressen.

Förändringar inom gymnasieutbildningen

De olika valhandlingarna ovan kan inte förstås vara knutna till enskilda individer. En och samma elev kan använda sig av helt olika valhandlingar. Vi kan ta Sanna på samhällsvetenskapsprogrammet som exempel. Hon väljer inriktning mot bakgrund av en karriärinriktad valhandling men valet av teaterkurser kan hänvisas till en intresseinriktad valhandling. Ett annat exempel är Noah på naturvetenskapliga programmet. Han har en strikt prioritering för vilka ämnen som han finner rimliga att satsa på men han gör val av kurser där han utgår från en konsumtionsinriktad valhandling. Olika typer av val leder för skilda individer till olika typer av valhandlingar. En individ inom gymnasieskolan kan alltså utgå från olika pragmatiska inriktningar eller grunda sina valhandlingar på både en etisk och pragmatisk handlingsrationalitet. Vad som avgör detta är det sätt på vilket frågorna ställs av eleverna. Om frågorna riktas mot ett givet mål eller om de syftar till att uppnå vad den sociala omgivningen definierar som ett gott liv, konstituerar olika typer av valhandlingar. Dessa olika frågor och individuella preferenser i förhållande till en ökande valfrihet gör det möjligt att tala om att det skett en del förändringar inom gymnasieutbildningen. För det första har valfriheten förändrat elevens roll i förhållande till utbildningen. För det andra har valfriheten möjliggjort för nya sociala grupp- och intressekonstellationer inom gymnasieutbildningen.

Valfrihet och individualitet

I de positiva röster som framförs, exempelvis Chubb och Moe (1990) och Moe (2001), omkring elevers och föräldrars rätt att välja skola och utbildningsvägar framhålls att en minskning av statens roll också förbättrar utbildningsresultaten. Genom skolpengssystemet kommer elever och föräldrar att få ökade möjlighet att ta eget ansvar för utbildningens inriktning och genomförande, vilket leder till ökad motivation och att skolorna i konkurrens med varandra utvecklar sin verksamhet på ett för eleverna gynnsamt sätt. Det tidigare så starka policyidealet runt demokrati och utbildningens kollektiva angelägenheter tonas ner i ett sådant sammanhang. Konsekvensen blir, menar Eriksson (2004), att utbildning får en alltmer individuell prägel. Han talar om den ”civilt autonoma medborgaren” (Eriksson, 2004, s. 196). En liknande syn företräder Nordgren i citatet nedan:

Med friheten att göra val följer ansvaret att ta hand om sig själv, sin familj och att vara oberoende. Människan förväntas uppträda som ett självstyrande subjekt som tar ansvar och träffar egna val ... Den nyliberala diskursen formerar således en individ med entreprenörsliknande egenskaper som handlar på olika marknader, som en kund (Nordgren, 2003, s. 43).

Ur ett sådant perspektiv får egenintresset en överordnad roll i förhållande till det kollektiva intresset (Englund, 1993; 1997) och elevens roll inom gymnasieskolan förflyttas från en viss slags medborgare till kund (Nordgren, 2003; Eriksson, 2004).

I materialet har vi sett prov på elever som byter program, väljer inriktning för att hamna på en viss skola, väljer till ämnen för att stärka programmets konkurrenskraft inom den högre utbildningen eller arbetslivet etc. De använder utbildningssystemet för att effektivisera sin utbildning genom att efter förmåga och ambition genomföra val som gynnar deras individuella framtidsplaner. Ball, Maguire och Macrae (2000) menar att en policy, som legitimeras via en nyliberalistisk marknadsdiskurs understödjer en lärandekultur, i den breda bemärkelsen av att socialiseras in i samhället (skaffa familj, få arbete, vara självförsörjande, utöva fritidssysselsättningar etc.), där den underliggande betydelsen är att eleverna förväntas uppfatta sig själva som en konstant förnyelsebar resurs vars främsta betydelse ligger i deras bidrag till ekonomin. "... you are your skills" (Ball, Maguire & Macrae 2000, s 8). I resultaten visar det sig också att eleverna ofta utnyttjar den ökade valfriheten med högst pragmatiska syften. De vill förbättra sina framtida chanser på arbetsmarknaden och inom den högre utbildningen och genomför yrkes- och karriärinriktade valhandlingar. Dessa utgångspunkter för utbildningsval har sannolikt redan sedan starten av den sammanhållna gymnasieskolan funnits hos den enskilde eleven. Poängen är dock att när elever på samma program kan finna individuella utbildningsvägar kommer detta att stå i stark kontrast till den tidigare gymnasieskolan där, den institutionella förståelsen av utbildning och dess organisering innebar gemenskap, samarbete, likartade mål etc. (jfr Wistedt, 1987).

Den förändring som vi diskuterat ovan kan även sägas vara understödd av en konsumtionsinriktad valhandling. I förhållande till de systemeffektiva valhandlingar som redan analyserats fyller den konsumtionsinriktade valhandlingen en något annorlunda roll för utvecklandet av gymnasieutbildningens effektivitet. I den empiriska tolkningen har vi sett att eleverna också gör val där syftet är att avlasta studierna genom att välja den kurs som verkar roligast. Valhandlingen skulle kunna beskrivas gynna effektiviteten genom att den bidrar till att avlasta elevernas reella programstudier med ämnen som ligger "vid sidan av" den ordinarie undervisningen. Ibland kan det möjligen vara rimligt att tala om elevernas konsumtion av upplevelser under skoltid. Valen gör så att eleverna kan fokusera på det "väsentliga" i skolan, nämligen kärn- och karaktärsämnena. Ingen styr och reglerar denna del av deras utbildning, vilket skapar en ökad motivation. Alla vill välja. Denna valhandling är dock enbart till gagn för privata intressen (jfr Fritzell, 1988). I en syntes av dessa olika typer av pragmatiska val är det därför lika självklart för en elev att spela innebandy som för en annan att studera fördjupad matematik.

Lindblad och Popkewitz (2004) menar att det skapas definitioner av ”lyckade elever” inom det decentraliserade skolsystemet. Eleverna ska ha utvecklat vissa kompetenser för att de ska kunna genomföra en framgångsrik utbildning. Författarna menar att detta upprätthåller en bild av den unga människan, som oberoende, flexibel och anpassningsbar. I dagens gymnasieskola är detta som vi sett högst framträdande kriterier. Ett flertal av eleverna använder utbildningens organisering för egna privata syften. Det vill säga att ett flexibelt utbildningssystem också gynnar och premierar flexibla individer. Givetvis finns det också elever som inte har dessa förmågor. De som följer med i gymnasieprogrammets huvudfåror och som inte alls förmår eller orkar bry sig om den valfrihet som står till buds. Dessa kan ses vara den misslyckade bilden av en elev i den decentraliserade gymnasieskolan. Samtidigt innebär valfriheten inom gymnasieskolan att eleverna genomför valhandlingar som syftar till att hamna i socialt kollektiva sammanhang. Att ha möjlighet till val innebär även att eleverna kan söka sig till likasinnade.

Valfrihet och kollektiv

Vi har så kommit till valfrihetsreformernas andra förändringstendens. Tidigare studier har diskuterat att elevernas sociala förankring sker i den egna gymnasieklassen, av de villkor som formas där (Frykholm & Nitzler, 1993). Författarna visar att elever på olika linjer utvecklar olika förhållningssätt till undervisningen i gymnasieskolan. Dessa var påtagligt relaterade till elevernas syn på arbetsmarknaden och deras ambitioner i livet efter gymnasieskolan. På ett liknande sätt beskrivs eleverna i programgymnasiet. Eleverna umgås oftast bara med elever som går på samma program och identifierar sig med de mönster som etableras där. ”När elevernas sociala trygghet enbart förankras i programstrukturen medför det ”skolor i skolan” och att olika kulturella mönster utvecklas” (Skolverket, 1996, s. 54). De tolkningar som lades fram i de båda föregående kapitlen runt den vertikala och horisontella differentieringen som skapats via 1990-talets gymnasier reformer kommer i ett sådant perspektiv att få en ytterligare konkretisering.

Vissa elever framhåller vikten av att studera på en viss gymnasieskola. Framförallt handlar detta om elever på det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga programmet. Resultaten visar också att eleverna upplever att det finns skillnader mellan olika skolor även när de börjar på gymnasiet. Elever som läser på samma program men väljer olika gymnasieskolor kommer därför att ha olika villkor för sina studier. Framförallt tycks de andra eleverna i klassen ha en stor betydelse för hur studieaspirationerna konstitueras för var och en. Utbildningsvalet påverkar alltså elevernas utbildningssituation och de prestationer som de genomför. I en sådan tolkning skapar inträdet i gymnasieskolan utrymme för att eleverna ska kunna studera och umgås med likasinnade. Många av eleverna är mest nöjda med detta sociala kriterium. Med andra ord skapar valfriheten ett gruppriktat utrymme som också ökar legitimiteten för en viss gymnasieutbildning hos eleverna själva. Elevernas ökande frihetsgrader inom gymnasieskolan har medfört att elever med liknande intressen och studieambitioner kan genomföra val som skapar sociala grupperingar. Dessa gruppkonstellationer stramas åt ytterligare då vissa elever inte kan tänka sig att genomföra kurser på andra gymnasie-

skolor än den som de studerar vid. I förhållande till denna exemplifiering skulle den ökade valfriheten kunna sägas förstärka den ”vi och dom” struktur som gymnasiereformerna syftade till att upplösa (Skolverket, 1996). Olika grupper inom kvasimarknaden formulerar vad som kan ses som väsentligt och eftersträvsansvärt. Elevernas olika uppfattningar om vad som är kulturellt riktigt upprättar sociala barriärer mellan grupper, vilket också utestänger de som inte delar dessa intressen, studieambitioner, värderingar etc. Som vi har sett är eleverna inom alla typer av program medskapande till att deras skola, program och klass via valhandlingar upprättar och upprätthåller sociala och studierelaterade skillnader i förhållande till andra skolor, program och klasser. I min tolkning av Croonas (2003) arbete kan den gruppriktade valhandlingen ses som den etiska rationalitetens ”baksida”. Hon skriver:

Genom att visa den etiska rationalitetens baksida tydliggörs skillnaden mellan deskriptiv och normativ etik. I deskriptiv bemärkelse ses etnocentrism som ett uttryck för ett kulturellt värde och kallas etisk trots att den ur ett normativt perspektiv kan anses vara hur oetisk som helst (Croona, 2003, s. 185).

Eleverna argumenterar för att de inte vill delta i vissa typer av sociala sammanhang. De gör därför ett aktivt val där de utesluter interaktion med andra elever inom kvasimarknaden.

I denna övergripande problematisering av valfriheten inom får vi inte glömma bort att vissa elever också gör kollektiva val som syftar till prioriteringsgrunder bortom den socialt homogena nivån. Vi har att göra med den etiska rationalitetens normativa innebörd. Eleverna väljer i vissa fall gymnasiekurser där deras fritidsintressen och livsstil innefattas i deras intressegrundade valhandling. Ungdomarna gör innehållsval där de är genuint intresserade av innehållet. Den stora skillnaden, i förhållande till den gruppriktade valhandlingen, är att dessa elever inte argumenterar för att hamna i ett visst socialt sammanhang med syften om att utestänga andra. Snarare argumenterar de för en personlig livsföring som är förankrad i ett fritidsintresse de delar med andra. När exempelvis elever som spelar teater på sin fritid, och därigenom också umgås med andra teaterintresserade ungdomar, väljer gymnasiekurser som handlar om teater blir det rimligt att också tala om mer existentiellt orienterade val. De intresseinriktade valhandlingarna skulle alltså kunna ses upprätthålla utbildningens legitimitet eftersom eleverna har möjlighet att välja gymnasiekurser som samspelar med deras fritidsintressen och den egna livshistorians definition av ett gott liv.

Avslutande reflektion

Själva grundvalen för det vi diskuterat, handlar om att elever på ett eller annat sätt väljer sin egen utbildningsväg inom gymnasieskolan. På så vis skapas också den mångfald och de differentierade utbildningsalternativ som är en del av reformintentionerna. Vad vi inte kommer ifrån är den konkurrenssituation som relationen mellan vad gymnasieskolan erbjuder i form av inriktningar och kurser inte alltid kan tillmötesgå elevernas efterfrågan. Som vi har sett infinner sig detta

dilemma framförallt vid val av inriktning på de yrkesförberedande programmen samt att vissa individuella val får alltför högt söktryck för att alla elevers önskemål ska kunna tillgodoses. I detta avseende fungerar inte gymnasiereformernas intentioner, huvudsakligen på grund av att valfriheten är reglerad genom en statlig och lokal styrning av framförallt utbudets kvantitet. Den självstyrande eleven som autonomt och av egen fri vilja väljer och vrakar ur det innehåll av inriktningar och kurser som erbjuds på gymnasieskolan är i själva verket starkt reglerad av såväl sociala resurser, den nationella målstyrningen, den lokala kvasimarknadens organisation eller de olika programmens schema etc.:

...our conception of governance and self-governance looks to the ways in which choices are a reflection of a broad governing system that includes the way we come to regulate ourselves, make our own decisions, think about our own opportunities and choices (Bloch & Blessing, 2000, s. 78).

Vi skulle kunna framhålla att legitimiteten för den centraliserade mål- och resultatstyrda gymnasieskolan baseras på elevens självstyrning och förmåga att genomföra relevanta val. Denna akilleshäla söker policyproducenterna komma till rätta med. I SOU 1997:107 föreslås införandet av en lagstadgad rätt för elever att få sina utbildningsval tillgodosedda och att detta även ska gälla val av kurser. Den bakomliggande tanken är kanske inte alltför svår att förstå. Ifall den individuella valfriheten maximeras, så att alla kan välja vad de vill, kommer den nationella utbildningspolicyn inte att kunna klandras. Den enskildes beslut blir till dennes ansvar.

I dessa och andra studier utgår författarna i mer eller mindre grad från att den viktiga skiljelinjen går mellan elever som väljer studieförberedande och de som väljer yrkesförberedande program. Detta val sägs vara sorterande för högre studier (se Svensson, 2002; Arnman, Järnek & Lindskog, 2005). I min tolkning kan detta ifrågasättas inom dagens gymnasieutbildning. Eleverna i studien utnyttjar den ökade valfriheten till att sudda ut de strikta gränser som tidigare etablerats inom gymnasieutbildningens ram. I materialet finner vi tre mönster som handlar om att eleverna utgår från prioriteringsgrunder som leder fram till en ökad öppenhet och sociokulturell heterogenitet inom gymnasieskolan. Framförallt vid det individuella valet av kurser finns belägg för att elever från olika program möts. För det första finns exempel på elever som väljer yrkesförberedande program men som i gymnasieskolan gör tillval av kärnämneskurser som vidgar elevernas kvalificeringsmöjligheter för högskolestudier (jfr Arnman, Järnek & Lindskog, 2005). Samma mönster finns även inom gruppen som har valt studieförberedande program. Elever som studerar på samhällsprogrammet väljer att läsa kurser i matematik och naturvetenskap och ökar på detta vis sin utbildningskvalifikation i förhållande till högskolan. Ett tredje mönster som vi kan finna är att elever på samhälls programmets ekonomiska inriktning väljer kurser som förstärker kopplingen till näringslivets ekonomiska sektorer.

Gymnasieskolans utvecklade valfrihet kan även sägas ha frammanat en ny typ av kollektivistiska sammanhang. I den tidigare gymnasieskolan fick eleverna de olika utbildningsalternativens kollektiva aspekter på köpet. De fixa och tillrättalagda studiealternativen innebar att eleverna på en viss gymnasielinje strukturerades in i ett visst kollektivt sammanhang, där de också fick likartade erfarenhe-

ter av sin utbildning. Dagens gymnasieskola kan också sägas ha dessa kollektiva innebörder. De program som eleverna läser vid påverkar och särskiljer fortfarande olika elevgruppers erfarenheter efter att de lämnat gymnasieskolan. Valfriheten är som sagt inte total. Däremot har valfriheten inom gymnasieskolan inneburit att eleverna har fått större möjligheter till att välja vilka kollektiva sammanhang de vill delta i. I grunden måste denna förskjutning av gymnasieskolans kollektiva villkor förstås i förhållande till en alltmer påtaglig marknadsorientering inom gymnasieskolan. Förbindelsen mellan elevernas positiva hållning och vilja till att genomföra individuella val samt policyproducenternas samstämmighet kring den individuella rätten att göra självständiga val upprätthåller en marknadsskugga i gymnasieskolan. Denna hjälper till att skapa nya typer av subjekspositioner som i sak underminerar den tidigare gymnasieutbildningens kollektiva dimensioner.

Efter att ha fördjupat vissa av de pågående gymnasiereformernas heterogena innebörder, ska vi i nästkommande kapitel studera dess homogenitet. Vi får följa elevernas berättelser runt genomförandet av en kärnämneskurs i svenska.

9. En kärnämneskurs dubbla differentiering

Den kommande presentationen baseras på mina tolkningar av de elevutsagor som kommer från intervjutillfälle tre. Kapitlet tar upp och diskuterar elevernas erfarenheter av en kärnämneskurs i svenska A. En viktig anledningen till att utvidga studien och inkludera de pågående gymnasiereformernas homogeniserande ambitioner, var att analysera gymnasieutbildningens integrerings- och differentieringsprocesser i ett mer helhetligt perspektiv.

Ämnet svenska har en tydlig betoning på de aspekter av gymnasieutbildningen som policyretoriken framhåller som betydelsefulla både på ett individuellt och samhälleligt plan. Svenskämnet innefattar den relation som har kommit att kallas kunskaps- och demokratiuppdraget. Det representerar en kunskapsbredd som gör det möjligt att betrakta ämnet som en läroplan i miniatyr. Svenskämnet betonar för det första en medborgarbildning som ska öppna upp vägar för aktivt deltagande i en gemensam kultur. Eleverna ska erbjudas möjligheter till att lära ett gemensamt språk som alla måste behärska för att kunna delta i den samhälleliga debatten och forma sina egna liv. Litteratur och läsning antas också ha betydelse för att minska klyftorna mellan människor och grupper i samhället (Prop 1996/97:3). Ett samhälle blir därför också beroende av en befolkning som behärskar de kunskaper som svenskämnet försöker förmedla. Skolämnet svenska framställs för det andra även som ett färdighetsämne (Thavenius, 1999) och representerar en viktig kugge i gymnasieskolans kvalificerande ambitioner där sambandet mellan svenskkunskaper och studieframgång i stort uppfattas stå i relation till varandra (Malmgren, 2003).

Kärnämneskurserna i svenska är styrda av kurs- och timplaner samt betygskriterier. Meningen med en centralt upprättad målstyrning är att eleverna ska ha uppnått vissa nationellt bestämda mål. Kärnämneskurserna kan vara anknutna till de enskilda programmens karaktärsämnen. Det vill säga att vägen fram till målen kan skilja sig åt men slutresultatet i termer av kunskapskvalifikationer, ska vara de samma. Den slutsats vi kan dra av detta är att varje elev, oavsett program eller utbildningsplats, ska ha likvärdiga kunskaper när svenskkursen är genomförd. En hel del studier talar som sagt för att elever på olika program bidrar till olika innehållslig och formmässig inriktning på studierna (Malmgren, 1992; Frykholm & Nitzler, 1993; Skolverket, 1996). I detta kapitel kommer vi att studera elevernas beskrivningar av kärnämneskursen svenska A. Dessa resultat kommer också att jämföras med en studie av linjegymnasiet (Malmgren, 1992). Mot bakgrund av tidigare diskussioner om valfrihetsreformerna, är syftet i detta kapitel att diskutera genomförandet av svenska A kursen i förhållande till den utbildningspolitiska intentionen om likvärdighet.

Svenskämnet i förändring

En vanlig föreställning om utbildningsreformer är att de inte får någon större betydelse för den konkreta undervisning som sker inom skolan (Arfwedson, 1994). Den mål- och resultatstyrda gymnasieskolan tycks i vissa avseenden ha förändrat detta förhållande. I utvärderingsstudier har det framkommit att kursplaner och betygskriterier påtagligt styr undervisningen, dock på bekostnad av läroplan och program mål (SOU 2002:120). Mot denna bakgrund kommer vi inledningsvis att kort diskutera nuvarande kursplaners och betygskriteriers huvudsakliga innehåll i historisk belysning³⁴, för att sedan fortsätta med elevernas berättelser om sin undervisning.

I Malmgrens (1992) analys av kursplaneutvecklingen i svenska finner hon att det har skett en förskjutning från kollektiva mål om en litterär kanon mot elevernas socialt språkliga utveckling. Från att i Lgy 65 ha varit ett tydligt litterärt bildningsämne som förmedlade ett kollektivt kulturarv till att i Supplement 80 blivit ett flexibelt och individanpassat ämne som sätter elevernas personlighetsutveckling i främsta rummet. Thavenius (1999) menar i sina läsningar av svenskämnets styrdokument, Lpf 94 och kursplaner, att det alltmer framstår som ett utpräglat färdighets- och kunskapsämne och allt mindre av att genom litteraturhistoriska studier lägga grunden för ett gemensamt kulturarv. Efter det att Malmgren och Thavenius har genomfört sina läsningar och analyser av program mål såväl som kursplaner har en revision genomförts av Skolverket. Vid samtal med de ansvariga studierektorerna på de gymnasieskolor som finns representerade i studien kan konstateras att undervisningen i svenska A kursen styrs av dessa nya styrdokument. Inga lokala studieplaner i kärnämneskursen svenska A har skrivits fram på någon av gymnasieskolorna.

Svenska A kursen beskrivs i de nationella styrdokumenterna vara en fortsättning på grundskolans svenskundervisning (Skolverket, 2000d). Kursplanen bygger på ett innehållsligt spänningsfält mellan förmedling av vissa kulturella värden och elevernas personliga språkutveckling. Det ska dock nämnas att en av kursens tio målsättningar även framhåller att svenska A kursen också ska uppmärksamma språkets grammatiska uppbyggnad (Skolverket, 2000e). Följande utdrag från kursplanetexten beskriver huvudrelationen:

Tyngdpunkten ligger på elevens behov att kommunicera i tal och skrift, att vidareutveckla sin förmåga att läsa, lära och tänka. Läsning för lust och glädje, för självkänedom och för att finna det allmänmänskliga och allmängiltiga under olika tider ingår i kursen. Utbildningen skall anpassa innehåll och språkutvecklande arbetssätt med utgångspunkt från det program eller den studieinriktning som eleverna har valt. Eleverna skall ges tillfälle att fördjupa sig inom något om-

³⁴ Naturligtvis är jag medveten om att detta förhållningssätt kan komma att förbise vissa aspekter av undervisningens konkreta genomförande. Vi ska dock komma ihåg att denna studie har ett elevperspektiv, och därför inte på samma sätt hanterar frågor som konstituerar lärarnas undervisningsförberedelser och handlingsalternativ.

råde i ämnet svenska efter egna behov och vald studieinriktning (Skolverket, 2000e). Inom de respektive programmen kommer kursplanens mål att tolkas och relateras till konkreta undervisningssammanhang. Elevernas berättelser om denna infärgning ska vi diskutera fortsättningsvis.

En innehållslig och formmässig differentiering

Vid genomläsningarna av mitt intervjumaterial har det visat sig vara möjligt att strukturera materialet mot bakgrund av vilket gymnasieprogram eleverna studerar. I föregående kapitel har det visat sig att vissa grundläggande skillnader finns mellan olika skolor, men också olikheter mellan program på samma skola. Olika elever genomför olika typer av valhandlingar som också skapar en differentiering inom kvasimarknaden på olika organisatoriska nivåer. En sådan systematisering av materialet blir också analytiskt intressant i detta sammanhang eftersom det inbjuder till en jämförelse med Malmgrens (1992) tidigare analyser av linjegymnasiet. Malmgrens resultat visar att svenskundervisningen i gymnasieskolan får olika karaktär beroende på vilken gymnasielinje som studerades. Malmgren (1992) skriver att det finns en grundläggande skillnad mellan elever på verkstads- och konsumtionslinjen och elever på humanist- och naturlinjen. Eleverna reproducerar genom sina hållningar och uppfattningar om utbildning sociokulturella och socioekonomiska skillnader. Detta kan tillsammans med de iakttagelser som gjorts inom denna studie betraktas som den samlade legitimeringsgrunden till att dela upp eleverna i tre grupper. Eleverna som läser vid de yrkesförberedande programmen representerar en grupp och eleverna på det samhällsvetenskapliga- och naturvetenskapliga programmet de två övriga.

Att olika gymnasieutbildningar utvecklar programspecifika kulturer där innehåll och form får sin specifika särprägel är ingen nyhet (Nyström, 2000; Ask & Sandblad, 2003). Även Frykholm och Nitzler (1989) har visat att gymnasieelevers individuella och historiska förståelse för arbetsmarknaden och förväntningar på utbildningen också påverkar klassrumsklimatet och det sätt på vilket undervisningen kommer till uttryck. Att en differentierad svenskundervisning är en realitet visar sig även i gymnasieelevernas berättelser. Isabell (IB-natur) och Fred (fordonsprogrammet) ger uttryck för detta:

Isabell – Det kanske är fördomar det kanske är någon som är redigt smart men som vill bli fordonsmekaniker. Det är ju ofta att de som inte orkar som går där. Jag tror inte det är så att de får analysera så mycket. Det är mer att de får prov. Det här ska ni läsa. Den dagen har ni provet.

...

Fred – Jag tror att det är annorlunda att läsa svenska på natur. Det går snabbare där. Det tror jag knappt att jag klarat...Det är skönt att det går lugnt nu...

Isabells analys av hur elever på skilda gymnasieprogram möter olika innehåll, examinations- och presentationsformer i en gemensam kärnämneskurs är intressant men alltså på inget sätt häpnadsväckande. Intressant är dock att det skapas

en dubbel positionering mellan de olika elevgrupperna. Vad Isabell benämner som en fördom uppskattas av Fred eftersom han inte på några villkor önskar att ha samma svenskundervisning som han tror att eleverna på det naturvetenskapliga programmet har. Sanna som läser på samhällsvetenskapsprogrammet lyfter fram hur en programspecifik kultur utvecklas i relationen mellan lärare och elever. Här följer ett utdrag i hur hon uppfattat fordons elevernas inställning till svenska A kursen:

Sanna – ...ja där är hela attityden så himla annorlunda. Skola är så himla tråkigt. Det är ju knappast några som ”ooo” vad bra med svenska det här kommer vi att ha nytta av. Jag tror inte heller att de uppskattar det...

Eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet är alla intresserade av svenska menar hon. Detta leder till en god cirkel där intresserade elever gör att läraren blir mer engagerad, men det motsatta förhållandet råder i fordonsklassen. Hon tror att ifall en svensklärare på fordonsprogrammet skulle få för sig att ”göra något seriöst” kommer dessa elever att protestera. Eleverna på det naturvetenskapliga programmet är förvissade om att det även råder en skillnad mellan deras utbildning och den som eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet får:

Nils – Om vi skulle ta ett matteprov som lärarna på samhällsprogrammet gjort. Om vi skulle göra det så skulle vi lyckas fan så mycket bättre på det provet än om vi skulle ha fått vår egen lärares prov. Och han skulle medvetet göra det svårare och dom gör det lite lättare. För jag har sett deras prov och det är mycket lättare än våra. Och det fattar jag inte, för det står inget i betygsfattningen om att man har läst Nv matte. Och det är sjukt tycker jag. Det är mycket konstigt.

Flera elever har gjort liknande iakttagelser angående matematikundervisningen. Däremot finns inga exempel på dessa typer av ”nivåskillnader” i elevernas beskrivningar av svenska A kursen. I Asks (2005) studie visar det sig att lärare anpassar sin betygssättning efter vilka gymnasieelever som de arbetar med. Elever på yrkesförberedande program behöver kort och gott inte ha uppnått samma kunskapskvalifikationer som elever på studieförberedande program för att få samma betyg. Framförallt handlar det om att tänja på nivån Godkänd. Så här uttrycker sig en lärare i Asks (2005) studie. ”Det är lättare att komma upp i G på yrkesförberedande program. Jag har hört från andra skolor hur deras studieförberedande program tycker att G...att G är ett underbetyg, ett yrkesbetyg” (Ask, 2005, s. 52). Sammantaget styrker dessa primär- och sekundärempiriska källor den poäng som ska lyftas fram. Eleverna menar att samma kärnämneskurs genomförs på olika sätt och har varierande innehåll avgjort gymnasieprogram. Detta kan ur ett perspektiv tolkas som ett utfall av den programspecifika infärgningslogik som kärnämnen är tänkta att realisera. Från ett annat perspektiv kan de innehållsliga och formmässiga skillnaderna också rymma kvalitativa innebörder som påverkar vad eleverna får lära sig.

Elever på yrkesförberedande program

De elever i mitt material som studerar på ett yrkesförberedande program³⁵ tenderar att uppfatta innehållet på ett likartat sätt. Dessa beskriver sin undervisning som bestående av två olika temaområden. Svenska A kursen handlar om litteraturhistoria (exempelvis, antikens Grekland, vikingatiden, medeltiden) och grammatik (ordklasser och satslära). Inom dessa områden har eleverna också haft större skriftliga prov. Eleverna menar att undervisningen av dessa båda temaområden ofta är knutna till en lärobok. Vid sidan av dessa huvudområden beskriver vissa av eleverna, långt ifrån alla, att de undervisats i att skriva referat, uppsatser, recensioner samt säger sig ha diskuterat film(er). Vissa av eleverna har däremot inte skrivit något större eget arbete alls under kursens gång. Dessa elever är de som starkast betonar att det inte alls är någon skillnad mellan grundskolans svenskundervisning och den som de läst under gymnasieskolans första år. Hanna som läser Hotell- och restaurangprogrammet i Ryssby är den elev som går längst i sin beskrivning av svenska A som en repetitionskurs: ”Det är ingen skillnad om man jämför med grundskolan. Det är snarare enklare nu.” En rimlig tolkning till att svenskundervisningen upplevs vara enklare i gymnasieskolan bygger på elevernas uttalanden om svenska A kursen som en repetitionskurs. Ifall eleven, som i Hannas fall, har lätt för att ta till sig svenskundervisningen kommer också ny-läsningen av ett redan känt innehåll att upplevas som enklare. I vissa intervjuer framkommer dock att eleverna upplever sig studera mer litteraturhistoria och mindre grammatik i gymnasieskolan. Fred (Fordonsprogrammet) menar att detta beror på läraren: ”Vi håller på och läser om grekiska gudar. Jag tycker att det är helt meningslöst faktiskt. Sen är det väl i princip samma”.

I Malmgrens analys av verkstads eleverna tydliggörs att de har en negativ syn på svenskämnet med sig från grundskolan, vilket bland annat kommer till uttryck genom deras motstånd mot ett allmänbildande eller litterärt innehåll men med en acceptans för ett ”nyttigt” innehåll. Denna hållning finns också representerad i mitt material, där det i första hand är pojkarna på Hotell & restaurang-, fordons-, el- och handelsprogrammen som inte förstår meningen med att läsa litteraturhistoria:

Hampus – Vi håller på med antiken. Jag fattar inte varför vi gör det. Sen håller vi på med vikingatiden och det är ju svenskt, men jag vet inte, jag tycker att det har med historia att göra.

...

Erik – Jaa, det känns inte som att man har så stor nytta av att kunna författarna på medeltiden.

³⁵ Eleverna är Hilda och Hugo som läser Handelsprogrammet, Ingemar, Emir och Erik på Elprogrammet, Fred på Fordonsprogrammet, Hampus på Hotell och restaurangprogrammet och Isak på Byggprogrammet. En elev som läser på yrkesförberedande program behandlas inte här. Filip som började på fordonsprogrammet i annan kommun har hoppat av och går individuellt program. Han har valt att jobba under året och har därför inte haft svenska A kursen.

Samma kritik riktas inte mot grammatiken, om än att den upplevs tråkig. "Vissa har svårt för att stava, så det är bra att de får öva sig lite" (Hugo, Handelsprogrammet). Elevernas beskrivningar av grammatiken har inte alltid denna tekniska karaktär, utan fyller även en funktion i förhållande till andra ämnen, vilket Inge-
mar på elprogrammet ger uttryck för:

Inge-
mar – Jag tycker ändå det roligaste i skolan är att skriva. Det är kul att kunna ditt eget språk. Jag kommer inte att ha någon användning av det, men det är kul att kunna. Sen är det bra att kunna grammatik om du ska lära dig ett annat språk. Om du ska plugga spanska så är det bra att kunna grammatik.

Möjligen kan elevernas förhållningssätt bero på, vilket styrks av Malmgrens (1992) resonemang, att de uppfattar den huvudsakliga meningen med svenska, vara att lära sig att använda språket i de sammanhang där de förväntar sig få nytta av det. Eleverna vill helt enkelt inte, med Thavenius (1999) ord om svenskämnet i sin senmoderna form, medverka i några högtflygande kulturella planer. Grammatiken ingår så att säga i denna språkliga utveckling och får därigenom en innehållslig legitimitet hos eleverna som inte litteraturhistoria får. Detta teknokratiska förhållningssätt till svenskundervisningen innebär att det uppfattas som ett färdighetsämne av eleverna. Något som de kan ha nytta av i framförallt yrkeslivet. "Meningen med svenskan det är att skriva en bra jobbsökan eller nått" (Erik, Elprogrammet). För vissa elever på de yrkesförberedande programmen finns inte denna nyttoinriktning närvarande i beskrivningarna. Isak har frågat sina lärare om vilken anledning som finns till att byggeleverna ska studera svenska. "...de har sagt att du måste kunna prata när du kommer ut på byggena och du måste kunna skriva. Sen har de inte sagt så mycket mer". I Isaks beskrivning finner vi att lärarna ger ett svar som står i relation till den nyttoinriktning som eleverna överlag förhåller sig till. Sammantaget får den beskrivna undervisningen en essentialistisk prägel där eleverna presenteras för en väl beprövad litterär kanon och grammatik som sedan tenteras av genom omfångsrika prov (Stensmo 1994; Englund, 1997). "Jag läser bara böcker om jag blir tvingad till det. I skolan alltså" (Hugo, Handelsprogrammet). I Malmgrens (1992) tidigare studie tolkades framförallt pojkarna på verkstadslinjen ha en påtaglig nyttoinriktning med svenskämnet, vilket även framkommer i denna tolkning.

Nytta med att genomföra kursen i svenska A kan också få andra former. Eleverna gör ibland stor skillnad mellan karaktärsämnen och kärnämnen. Ämneskursen i svenska upplevs som meningslös ifall eleverna inte ser kopplingen till karaktärsämnen. Detta blir väldigt tydligt i Hampus fall. Han är rädd för att han måste gå om svenska A kursen på grund av alltför hög frånvaro:

Hampus – Jag tror att jag får gå om svenskan. Jag har haft lite hög frånvaro där om man säger så. Ibland har jag inte orkat och ibland har jag varit sjuk. Vi har rätt dåligt närvaro i min klass så alla har fått brev hem om hur många procent vi har i varje ämne. Jag hade 54% frånvaro i svenskan. ... Som bäst hade jag 4.5% frånvaro, det var i köket.

Hampus räddas av att andra elever i hans klass också har hög frånvaro i ämnet. De har därför erbjudits att gå en timme extra nästa läsår för att ta igen missad

undervisning. Hampus har dåliga närvarosiffror överlag, vilket inneburit att han blivit varnad av CSN. Ifall han inte förbättrar sin närvaro kommer han inte att få något studiemedel. Han skyller på den uteblivna kontroll som han vant sig vid under grundskolan:

Hampus – ...jag skolkade två gånger på hela högstadiet. Men nu skolkar man om man är lite trött och går och sätter sig eller går hem. De ringer ju inte hem eller nått, det är lite friare. Det blir ju negativt av det. Det blir att man slipper ifrån en lektion och så en till och sen så sitter man där som en idiot.

Hampus tycker att det går bättre och bättre med svenskundervisningen och han gör allt för att både få godkänt betyg och höja närvarosiffrorna generellt. Den krassa anledningen till detta bygger på att: ”Har man inga pengar så har man inget liv heller. För pengarna styr mycket. Sen vill jag ha G i svenska också. Jag vill ju ha ett examensbevis. Får man inte det har man slösat bort tre år”.

Undantag finns från dessa övergripande hållningar till svenskundervisningen. På en av gymnasieskolorna där det stora flertalet av eleverna studerar, pågår ett läsprojekt. Detta går ut på att eleverna ska läsa skönlitteratur tjugo minuter varje dag. Litteraturen väljs i samråd med läraren. Elevernas berättelser om detta läsprojekt tyder på att det i första hand går ut på att träna upp läsförmågan snarare än att vara ett allmänbildande inslag i undervisningen. Det vill säga att eleverna betraktar läsning av skönlitteratur som nyttoinriktning. Elevernas inställning till läsning går dock vitt isär. Från att hantera uppgiften som vilken annan uppgift som helst inom svenskundervisningen, till att framhålla sitt intresse för läsning: ”Jag gillar att läsa det har jag alltid gjort” (Hampus, Hotell & restaurangprogrammet). Svenskämnets innehåll ses även vara intresseväckande. Hampus lyfter fram Guillous ”Onskan” som en betydelsefull bok. Han säger sig ha läst den tjugosex gånger: ”Jag har inte läst den sen i början av ettan så det är väl snart dags att läsa den igen.” Hampus tycker om handlingen och identifierar sig med Erik, bokens huvudrollsinnehavare. Vad som denna diskussion visar är att elever på yrkesförberedande program också har andra intressen av utbildningen än den krasst yrkesrelaterade nyttoinriktning som vi sett tidigare. I valet av litteratur tydliggörs likheterna i vad Malmgren (1992) kallar för verkstadspojknas populärkulturella ”spännings- och handlingsfixering” (s. 221).

Till skillnad från många av de övriga intervjuade menar Emir (Elprogrammet) att svenska A kursen borde ge utrymme för mer elevinflytande. Han menar att de allra flesta eleverna har goda erfarenheter av språket och skulle därigenom också kunna medverka i beslutsprocessen kring vilka former ett visst innehåll ska ges. Det tidigare till synes kategoriska avvisandet av litteraturhistoria får en kvalitativt annorlunda innebörd:

Emir – Vi läste om medeltiden, i och för sig kan det vara rätt kul att snacka om det men jag tycker inte att vi skulle behöva ha ett så stort prov om det. Jag tycker att det är onödigt att ha prov på det. Det vore bättre om man snackade om det.

...

Emir – Jag tycker att det borde vara så att vi fick välja för det är inget så främmande språk. För vissa kanske det är det, som inte kommer från Sverige. Vi borde kanske få bestämma lite mer. Att vi inte bara satt och läste utan att vi hade lite mer, pratade och sådana arbeten. Så man fick snacka lite inte bara skriva prov.

Vad Emir efterfrågar är en form av undervisning där svenskämnet som sådant inbjuder till kommunikation och att den kreativa språkanvändningen ska komma i första rummet. Avvisandet av litteraturhistoria skulle i denna kvalitativa betydelse inte bara ha en innehållslig grund, utan också vara ett ifrågasättande av den essentialistiska prägel som undervisningen beskrivs vara baserad på.

Elever på naturvetenskapligt program

Eleverna på det naturvetenskapliga programmet beskriver svenska A kursen inefatta de flesta moment som är möjliga att utläsa av kursplanebeskrivningarna. Elevernas beskrivningar följer i stort kursplanens samlade innehåll. Betoningen ligger an mot en kreativ språkanvändning och språkproduktion men med inslag av litteraturhistoria och grammatik. Läsning av litteratur, noveller och dikter, skrivande av recensioner och referat, fritt skrivande, litteraturhistoria, muntlig presentation, argumentation, grammatik, fördjupningsarbete och film är de moment som eleverna tar upp. Till skillnad från de andra elevgrupperna var samtliga av natureleverna också medvetna om att ett fördjupningsarbete skulle genomföras inom kursens ram. Det ska dock nämnas att fördjupningsarbetet ställdes in för nästan alla elever på grund av kommunalstrejken³⁶ våren 2003. De olika innehållsområdena har examinerats via en variation av mindre skriftliga och muntliga förhör.

Natureleverna känner väl igen svenskundervisningens innehåll från sin tid i grundskolan. Skillnaden för dem består i att kravnivån har höjts på vad som ska presteras: "...det är sånt som man i regel har gått igenom innan men det höjs ett snäpp helt enkelt. Det är högre krav helt enkelt" (Noah). Den förhöjda kravnivån kan begripliggöras på tre kvalitativt olika sätt:

- (i) De högre kraven kan exempelvis innebära: "...att man ska hitta de rätta sakerna i texten, inte bara ha förkortat en text" (Noah).
- (ii) Ett annat exempel är hämtat från ett grammatikprov: "Det var jätte annorlunda, tidigare hade vi läst substantiv, adjektiv och verb. Nu var det infinit och finit. Jag hade ingen aning om vad det är för någonting jag bara chansade" (Nina).
- (iii) Den förändrade kravnivån kan också förstås vara ett utfall av individuella anspråk, som Nora uttrycker det: "Skillnaden från grundskolan är att man lägger ner mer arbete på uppgifterna. Uppgifterna i sig kräver inte mer men det är så att man själv vill göra ännu bättre resultat".

³⁶ Endast Nora som läser naturvetenskapsprogrammet på en friskola genomförde fördjupningsarbetet i svenska.

På det hela taget tycks eleverna på naturvetenskapligt program förlika sig med det innehåll som erbjuds dem. ”Jag har fått uppfattningen att vi måste lära oss vissa saker så det är inte så att vi kan bestämma oss för att strunta i en sak. Det vi läser måste vi kunna” (Nina). Endast en av de intervjuade har synpunkter på svensk-kursen. Det handlar inte så mycket om undervisningens innehåll och form, utan om den strategiska hållning som hans klasskamrater har till kursen svenska A. Nils menar att detta är en generell hållning hos elever på naturvetenskapligt program eftersom de aldrig ifrågasätter någonting i sin undervisning utan bara är intresserade av att få höga betyg: ”Vi går ju NV det är aldrig någon som protesterar.”

Malmgren (1992) menar att naturelevernas höga betyg från grundskolan, deras framtida karriäraspirationer och målinriktning innebär att de anpassar sig till svenskundervisningens mål och innehåll. Detta innebär att det inte har några direkta synpunkter på undervisningens uppläggning och genomförande. Med andra ord skulle elevernas ansträngningar och förvärvade kunskaper kunna ses som ett medel för att också tjäna andra syften. Dessa elevberättelser samspelar mycket starkt med förmedling av akademiskt definierad kunskap. Min tolkning av denna relation är att en till delar essentialistisk (Stensmo 1994; Englund, 1997) undervisning går som hand i handske med elevernas förväntningar på sin utbildning. Att studera inför ett prov är betydligt enklare ifall kunskaperna i litteratur och språk uppfattas som beständiga storheter som inte kan eller bör ifrågasättas (jfr Thavenius, 1999). Eleverna i min studie skiljer sig däremot från Malmgrens (1992) tidigare resultat. Malmgren tolkar elevernas beskrivningar av sin svenskundervisning i huvudsak bestå av en förmedling av ett litteraturhistoriskt kulturarv. Eleverna i min studie beskriver inte ämnet uteslutande på detta sätt, om än att en litteraturhistorisk kanon utgör inslag i undervisningen: ”Vi har läst en massa onödiga böcker. Analyserat böcker och gjort ett arbete om det. Vi har läst om isländska sagor och sett Korpen flyger” (Isabell, IB-natur). Snarare beskrivs svenska A kursen ha en kommunikativ utgångspunkt där eleverna får träna sig i olika typer av muntliga och skriftliga framställningsformer. Vi bör kunna diskutera detta som ett tecken på en förändrad svenskundervisning, där en tidigare i huvudsak essentialistisk förmedling av en litterär kanon utmanas av en mer kommunikativ undervisning:

Noah – Ondskan är en bra bok att diskutera. Pojkens agerande kan man ha olika åsikter om. Det är diskussionen som man är ute efter, om sen boken är bra så är det bara ett plus.

...

Nina – Vi har sett film och skrivit åtta novellrecensioner. Det var jobbigt för jag läste alla novellerna direkt utan att börja skriva. Sen skrev jag sju recensioner kvällen innan jag skulle lämna in dom. Den sista har jag inte gjort färdigt än. För en bok fick jag inte tag i, och jag visste inte ens vem författaren var så jag kunde inte skriva den novellen. Men jag är en sån som sparar allting till sist vilket inte är så bra.

En rimlig förklaring till den förändrade beskrivningen av svenskundervisningen är att även styrdokumentet för ämnet förändrats under tidsperioden. Elevernas beskrivningar av svenska A kursen följer alltså den rörelse som skett i styrdokumentet. Från att i första hand hanterat förmedlingen av ett litterärt kulturarv till att bli ett mer progressivt ämne som sätter elevernas språkanvändning i första rummet. Förskjutningen mot ett individuellt förankrat svenskämne är också påtagligt i betygskriterierna, vilket framgår i nedanstående citat där svenska A kursens nivå för Vål godkänd skrivs fram:

Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp. Eleven skriver i huvudsak korrekt såväl berättande som utredande texter där tankegången klart framgår. Eleven tillämpar i sitt skrivande sin kunskap om hur en skrivprocess går till. Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form. Eleven visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna kritiskt (Skolverket, 2000d).

Detta förhindrar dock inte att dessa elever precis som i fallet med eleverna på de yrkesförberedande programmen betraktar svenskundervisningen ha en påtaglig nyttoinriktning:

Nora – Svenska är rätt så bra om man ska skriva någonting.

...

Noah – Jag ser inte svenskan som något viktigt ämne. Men det är klart det är bra att kunna föreläsa, att kunna lägga upp det.

Den till delar förändrade svenskundervisningen ändrar alltså inte elevernas höga målsättningar med sina gymnasiestudier. Betygen och indirekt betygskriterierna är och förblir högst vägledande för studieinsatsen: ”Jag fick Vg i svenska. Språk är ju inte riktigt min grej så jag skulle ha varit nöjd med G. Men så kände jag att det fanns chans på Vg och drog på lite extra” (Noah). Denna typ av prioritering känner vi igen från tidigare kapitel. Eleverna värderar sina möjligheter i en viss kurs och rättar studieinsatsen i förhållande till det. Samtidigt måste tolkningen av elevernas förhållningssätt till svenska A kursen nyanseras. Eleverna på naturvetenskapligt program är inga robotar som oreflekterat lär in de kunskaper som är nödvändiga för att målet om höga betyg ska uppnås. Detta kommer till uttryck när Noah resonerar om hur en bra svensklärare ska vara:

Noah – Det är ju alltid roligare att komma till en lektion där läraren kan dra ett skämt under lektionen eller att diskutera saker, att han känner eleverna bättre. Inte bara kommer till lektionen och gör sin grej och sen går. Men det är ju inget krav för att man ska få bra betyg. Det är mer att det är roligt att man trivs.

Noah uttrycker en önskan om en mer lustfylld undervisning där relationen mellan lärare och elev präglas av humor, engagemang, samhörighet och tillit. Han diskuterar inte formerna eller innehållet i undervisningen utan lärarens förhåll-

ningssätt till eleverna. Men detta har som Noah säger, inget att göra med i vilka avseenden som ambitionen om höga betyg uppnås eller inte.

Elever på samhällsvetenskapligt program

I stort beskrivs svenskundervisningen av eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet handla om muntliga och skriftliga presentationsformer. Elevernas beskrivningar av svenska A kursen synliggör att kursens intention vilar mot språkutveckling och kommunikation³⁷. Det kommunikativa innehållet stämmer också väl överens med elevernas förväntningar och den mening de tillskriver svenskkursen som ett kommunikationsämne:

Sanna – Meningen med svenska är att kunna uttrycka sig och att kunna skriva, svenska är jätteviktigt. Man övar sig att låta mer trovärdig om man ska hålla tal. Sen är de bra att kunna skriva bra om man ska skriva ett fjäskbrev till en lärare.

...

Stina – Meningen med svenska? ...att lära sig formulera sig rätt, skriva eller stava och kunna förstå och bli förstådd. Det är bara grunderna likasom, jag vill inte gå in på djupet det tycker jag inte behövs.

...

Selma – Det är väl viktigt att man lär sig nya ord, vad säger man ordförord. Om man inte läser pratar man bara som alla andra. Jag tror inte att jag hade gått och skrivit en berättelse om jag inte hade gått i skolan. Jag har alltid tyckt att svenska är kul.

Meningen med svenska för dessa elever särskiljer sig från de båda andra elevgrupperna. I de ovanstående citaten beskrivs visserligen kursen i svenska ha en nyttoaspekt. Att kunna skriva, tala och läsa behöver var och en i och utanför skolan. Denna typ av nytta är däremot inte kopplad till någon specifik framtida selsättning eller att i första hand syfta till effektiva handlingar inom utbildningssystemet. I min tolkning av elevernas beskrivningar glider svenska kursens nyttofunktioner också in mot en annan handlingsgrund som baseras på ett genuint intresse av språket. För vissa av eleverna har svenskundervisningen en direkt koppling till fritidsintressen utanför skolan. Läsning av skönlitteratur, teater och skrivande är goda exempel på en sådan koppling mellan utbildning och fritidsmönster. Dessa resonemang ska exemplifieras med hjälp av Sagas beskrivningar av svenska A kursen. Saga drömmer om att bli författare och skriver ofta på sin fritid. Hon har dock än så länge ganska modesta ambitioner: ”När jag blir pensionär ska jag bli författare”. Hon säger att hon brukar skriva två dikter i veckan och ibland noveller. Dikterna brukar handla om hennes tolkningar av andras

³⁷ Det samhällsvetenskapliga programmet fanns inte då Malmgren genomförde sin studie. Därför är det inte möjligt att göra några direkta jämförelser här.

känslor, om samhället eller om hennes uppväxt. Novellerna beskrivs vara mer personligt inspirerade:

Saga – Jag skriver inte om kärlek i noveller för det blir lätt klyschigt och det är inte så roligt att läsa. Men jag har skrivit till exempel om högstadiet, hur jag upplevde det, om hur det var när jag var barn, och så hittar jag på ibland. ...Jag har fått inspiration från Gardell.

Saga är lite besviken på genomförandet av svenska A kursen. I likhet med det stora flertalet av de intervjuade samhällseleverna menar hon att det inte är någon större skillnad mellan svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet. En förändring är att eleverna tycks få arbeta med det strukturerade skrivandet i form av referat och recensioner. Under grundskoletiden var det i första hand det fria skrivandet som premierades. Detta förhållande emottas väldigt olika från eleverna. Allt från att som Sara anse att det bästa med svensk kursen var att de fick lära sig att skriva recensioner till att som i Sagas fall efterfråga mer av eget skrivande:

Saga – Ja, svenskämnet är lite av en besvikelse för vi har inte fått skriva fritt som är min starka sida. Vi har mest fått skriva referat och det är inte min starka sida att hålla på med det. Det känns lite onödigt och tråkigt och då får jag heller inte visa mina skrivkunskaper.

Skillnaden mellan de två formerna av skrivande beskriver Saga så här: ”Jo man kan inte ha så mycket fantasi. Man kan bara hålla sig till fakta, som det står. Fast nu ska vi skriva noveller och det är ju bra. Men det kunde vi gjort mer under etan.” Hon säger sig ha pratat med sin svensklärare om att utveckla hennes personliga skrivande: ”Jag skulle vilja lära mig skriva poesi. ...Men vi har aldrig fått skriva det här och jag vet inte hur man skriver poesi. Jag bara skriver”. Inte heller har svenskläraren läst Sagas texter trots att hon frågat henne. Istället kommunicerar hon sina texter på en Internetsida och med en lärare i engelska.

De flesta eleverna har haft både muntlig och skriftlig presentation men vissa elever har bara haft den ena av de båda redovisningsformerna i sin undervisning: ”Vi har haft muntligt hela året. Men det är bra för det är det som jag är bra på. ...vi fick välja en bok som vi sen fick redovisa inför klassen” (Stina). På det samhällsvetenskapliga programmet tycks alltså svenska A kursen inte handla om vare sig grammatik eller förmedling av en litterärhistorisk kanon. Istället beskriver eleverna svenska A kursen bestå av kreativ språkanvändning och språkproduktion. I elevernas beskrivningar framstår grammatik och litteraturhistoria som bortprioriterade. Undervisningen tycks istället vara koncentrerad på kursplanens huvudmoment. Eleverna på samhällsvetenskapligt program säger att det har haft väldigt få skriftliga prov. Istället har den innehållsliga redovisningen bestått av inlämningsuppgifter och muntliga presentationer, vilka kommenterats av lärarna. De flesta tycker detta är ett bra redovisningssätt. Andra menar att det både borde vara ett bredare innehåll och mer prov så att de kan visa vad de kan:

Sofia – Jag skulle vilja att vi fick mer grammatik för det är många som är dåliga på det. Istället håller de på med att läsa texter och sånt, analysera, analysera filmer, jag vet inte ens vad det är vi har haft i svenskan. Inne-

hållet är inte meningslöst, men det är att det borde vara mer, vi har inte ens haft något prov. Det stör mig lite. Man får inte visa vad man kan. Man har skrivit en text om sina åsikter och så har hon bedömt den.

Sofia uppfattar att lärarens ”subjektiva” bedömning av exempelvis uppsatser eller muntliga redovisningar inte ger ett lika bra mått på de kunskaper som hon tillgodogjort sig som den mer ”handfasta” bedömning som kan göras vid skriftliga prov. När eleverna utelämnas sig till lärarnas subjektiva bedömning, har de dålig insyn i hur deras betyg sätts. Samtidigt ger citatet även uttryck för en undervisning med progressiv prägel, i meningen att elevernas arbete med språkets skriftliga och muntliga uttryck inte föreskriver ett givet kunskapsinnehåll som ska läras in utan betoningen ligger på den individuella processen. Lärares subjektiva bedömningar i svenskkursen leder till att eleverna försöker bilda sig en uppfattning om vad som egentligen krävs för de betygsnivåer som är eftersträvansvärda. Det kan handla om att komma underfund med hur de skriftliga och muntliga presentationerna ska genomföras:

Sofia – Jag ska skriva den uppsatsen med lite gammal svenska, jag har lite gammal svenska i mig. Inte vara helt för tydlig. Eller antingen ska man vara jättetydlig och med en massa detaljer eller så ska jag vara otydlig så att man verkligen måste läsa mellan raderna, verkligen djup ska man vara, filosofisk. ... Man måste ha något mystiskt, det måste vara något sånt. Jag vet inte hur jag ska förklara, men som de flesta bra böckerna.

I likhet med natureleverna spelar betyget och hur ämnet bedöms avgörande betydelse för elevernas prestationer. De saker som eleverna uppfattar sig själva vara bra på i svenska är också vad de efterfrågar och vill att undervisningen ska handla om.

Vad som särskiljer samhällselevernas uppfattningar av svenska A kursen från de övriga elevernas är framförallt, i min tolkning, deras syn på språket som ett kommunikationsämne. Elevernas beskrivningar visar på ett undervisningsinnehåll och undervisningsformer där eleverna ska analysera, diskutera och jämföra olika texter, som litteratur, film eller teater:

Sara – Läs den här berättelsen och reflektera över den. ... vi har gått mycket på teater för hon är med i teatergruppen. Som skolbio och sånt. Det var inte så länge sen som vi skulle se ”Ingemansland” på Palladium. Och så skulle vi gå på en teater, Red Hot blues, nått sånt. Så skulle vi reflektera över dom två om vi såg några likheter mellan teater och film, mycket sånt.

Denna argumenterande och jämförande undervisningsform finner vi inte i de båda andra grupperna av elever. Vissa inslag i ämnet beskrivs ifrågasätta invanda mönster och tankesätt: ”Svenskan gör att man börjar tänka över saker. ... Det är ganska bra att läsa böcker också, då får man en annan, man kan kanske ändra sina åsikter” (Sara).

Differentiering inom kärnämneskursen svenska A

I kursplaner och betygskriterier är svenska A kursen formulerad mot en likvärdighetstanke. Alla elever ska via en statlig målstyrning få möjlighet till likvärdiga kunskapskvalifikationer oavsett på vilket program som de studerar. Hur dessa mål realiseras är en helt annan fråga. De övergripande målen ska tolkas och anpassas lokalt och programspecifikt, hela tiden med likvärdigheten för ögonen. Undervisningen kan alltså mycket väl anpassas innehållsligt, metodiskt efter vilka elever som läser kärnämneskursen. Eleverna i denna studie ger i vissa avseenden uttryck för den infärgningsproblematik som vi berört. Deras olikartade förväntningar, studieaspirationer och intressen gör att likvärdigheten försvåras. I själva verket är en differentierad undervisning något som de efterfrågar mer av. Vissa elever på de yrkesförberedande programmen ifrågasätter varför inte svensk kursen mer påtagligt relateras till programmets inriktningar. På samhällsvetenskapligt program tycks detta vara ett mindre bekymmer, delvis på grund av att svenskämnet är nära relaterat till karaktärsämnenas inriktning. Med andra ord kommer infärgningen att underlättas. Detta är ett sätt att förklara varför svenska A kursen i gymnasieskolan tenderar att bli en högst differentierad verksamhet. Vi kan finna liknade resultat på annat håll. ”I materialet framträder olika undervisningskulturer som är så vitt skilda åt att det finns fog för att påstå att det inte är likvärdiga kurser i svenska som genomförs på gymnasieskolan” (Ask, 2005, s. 59). I sina etnografiska studier kommer även Beach (1999; 2003) fram till att lärarens bemötande och förväntningar på elever är olika beroende på vilket gymnasieprogram som de studerar vid. I en nyligen genomförd studie från Skolverket (2005) framhålls att kärnämnen på de yrkesförberedande programmen befinner sig på en begreppsligt enklare nivå. Vi kan alltså konstatera att elever kategoriseras genom sin närvaro i olika gymnasieprogram.

Vi ska avsluta analysen i detta kapitel genom att argumentera för att differentieringen inom svenska A kursen konstitueras i spänningsfältet mellan en institutionell reproduktionslogik och kunskapssamhällets försanthållande av utbildningsmeritens ökade betydelse för unga människors samhälleliga integration. Denna analys bygger som tidigare på olika typer av valhandlingar. De kvalitativt olika sätt på vilka eleverna diskuterar sina ambitioner och agerande i förhållande till svenska A kursens genomförande.

Figur 7. Typiska val inom kärnkämnescursen svenska A

Valhandling	Kommentar
Yrkesinriktad	Eleverna menar att kursen i svenska i första hand ska ta upp innehåll som blir användbara inom ett framtida yrke. Svenskan blir därför till ett teknokratiskt färdighetsämne som eleverna behöver behärska för att kunna genomföra och verka i ett yrkessammanhang. Elevernas syn på kursen kan även handla om att få ett godkänt betyg. Utan gymnasieexamen finns små möjligheter att integreras på arbetsmarknaden menar eleverna.
Karriärinriktad	Svenskundervisningen ska resultera i ett högt betyg. Eleverna vill därför ha en undervisning som baseras på tester och prov som är objektiva. Det ska helst finnas fasta svar eller precisa kriterier för vad som är rätt eller fel. Betygskriterierna blir betydelsefulla för eleverna.
Gruppenriktad	Eleverna är delaktiga i att upprätthålla en differentierad svenskundervisning. Elever på olika program förhåller sig på kategoriskt olika sätt till ämnet. De har olika studieaspirationer och förståelse för vad svenskkursen ska leda fram till. Elevernas efterfrågan på en svensk kurs som bygger på deras programs inriktning, upprätthåller och förstärker de skillnader som faktiskt råder på gymnasieutbildningens olika program.
Intresseinriktad	Eleverna är på olika sätt genuint intresserade av svenska språket. Dessa intressen avspeglas även i elevernas liv utanför gymnasieskolan, där de skriver, läser, dramatiserar etc. Eleverna önskar att svenska A kursen i så hög utsträckning som möjligt handlar om och stimulerar deras intresseområden.

Eleverna beskriver en olikartad svenskundervisning, där målen tycks skilja sig åt. Policyambitionen om att alla elever ska nå likvärdiga mål i kärnkämnescursen svenska A, försvåras av dessa insikter. När i stort sett alla elever ur en årsgrupp, söker och börjar på ett gymnasieprogram (SOU 2000:39) och dessutom förväntas studera samma kärnkämnescurser kommer gymnasieinstitutionen att försöka anpassa sig till dessa nya villkor. Jämförelsen med Malmgrens (1992) resultat visar att anpassningen sker mot bakgrund av hur svenskämnet hanterats över tid.

Eleverna på exempelvis de yrkesförberedande programmen möter därigenom en svenskundervisning som är starkt kopplad till deras motsvarighet inom linjegymnasiet. Ett av Gustavssons (2003) konstateranden bygger på att alla elever inte har vare sig möjlighet eller ambition att lära sig de kompetenser som kunskapsområdet tycks efterfråga. Eleverna vid de yrkesförberedande programmen är de som tydligast struktureras in i ett lärande där svenskkursen bedöms i förhållande till den nytta den fyller för elevernas framtida yrkesinriktning. Detta är också något som de själva är medskapande till då de inom svenska A kursens ram konstituerar sin egen kunskapskvalificering mot en ensidig nyttoinriktning. Elevernas oförståelse av undervisningen i litteraturhistoria och deras låga betygsambitioner innebär att många inte relaterar sig till en karriärinriktad valhandling. Litteraturhistorians kollektiva aspekter och ambition om att förmedla ett kulturarv intresserar inte dessa elever. I Malmgrens (2003) uttolkning av Louise Rosenblatts texter, kommer det fram att läsning av skönlitteratur utvecklar före-

ställningsförmågan och inlevelsen i andra människors livssituation. För de flesta eleverna vid de yrkesförberedande programmen uppfattas inte litteraturen ha dessa kvaliteter. Som vi har sett finns det undantag från denna kategorisering. I förekommande fall, när ungdomarna på de yrkesförberedande programmen verkligen är reellt intresserade av litteratur, gör de skillnad mellan skolarbete och sin egen fritid. Litteraturläsningen i gymnasieskolan uppfattas som en färdighetsträning och böckernas innehåll har mindre betydelse. Då eleverna även betraktar det övriga innehållet i svenska A kursen på ett liknande sätt förstärks bilden av svenska som ett färdighetsämne.

Eleverna på det naturvetenskapliga programmet motsätter sig inte något av det undervisningsinnehåll som de möter. De elever som inte är tillfreds med det sammanhang som de befinner sig i riktar sitt missnöje mot sociala aspekter, sällan mot företeelser som har med den konkreta undervisningen att göra. Detta är en viktig skillnad mellan denna elevgrupp och de båda övriga. Grunden för detta ligger i elevernas pragmatiska förhållningssätt till svenska A kursen, vilket kan tolkas ha en liknande grund i jämförelse med eleverna på de yrkesförberedande programmen. Skillnaden är att eleverna på naturvetenskapligt program utgår från en karriärinriktad valhandling med utbildning på universitet och högskola som mål. Betygen blir därför helt avgörande för om utfallet ska ta den riktning som eleverna önskar, vilket nödvändiggör ett strategiskt förhållningssätt. Båda elevgrupperna är dock intresserade av svenska A kursens nytta i deras nuvarande och framtida liv. På motsvarande sätt är min tolkning att elevernas målorienterade hållning till sina studier också medför att svenskämnets dubbla uppdrag realiserar. Genom att undervisningens utformning och innehåll följer kursplanens riktlinjer antas dessa elever möta en given färdighetsträning och vad som kan beskrivas som allmänmännliga och allmängiltiga kunskapskvalifikationer.

För samhällseleverna är nyttoinriktningen inte lika tydlig som för de båda andra grupperna. Samhällseleverna finner svenskundervisningens innehåll som sådant vara av betydelse för dem. Att fördjupa sina kommunikativa kvalitéer, i skrift och tal, är starkt sammankopplat till de framtida yrkesaspirationer som eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet har. Elevernas föresvävande yrkeskarriärer är riktade mot yrken som journalist, utrikeskorrespondent, advokat etc. Svenskundervisningens individuella kvalifikationskrav får därigenom hög legitimitet när den riktas mot språkanvändning i tal och skrift. Den beskrivna undervisningen tycks sammanfalla med den nytta som eleverna upplever att svenska A kursen har, samtidigt som den griper in i samhällselevernas intresse av muntliga och skriftliga framställningsformer. I ett visst avseende kan också undervisningsprocessen tolkas ha en kommunikativ utgångspunkt. Avgjort vilken riktning som de arrangerade diskussionerna och debatterna tar, är en rimlig tolkning att svenska A kursen innebär en prövning och granskning av de värden som olika argument bär med sig. Elevernas möte med motstridiga argument från litteratur, teater, lärare, kamrater etc. ställs i relation till redan invanda föreställningar, vilket enligt vissa ungdomsröster leder till förändrade synsätt.

Sammanfattningsvis tycks elevernas individuella ansträngningar och ambitioner med svenskkursen vara baserade på yrkesinriktade och karriärinriktade valhandlingar. Den programmatiska infärgningen griper in i dessa målorienterade utgångspunkter genom att elevernas gruppinriktade valhandlingar anger förut-

sättningarna för svenskkursens genomförande. Elevernas olika föreställningar om sina framtida uppgifter och hur de ska agera för att nå sina syften inom gymnasieutbildningen, samspelar med programmets kollektiva förståelse för hur en svenskkurs ska placeras in i detta pragmatiska mönster. En fordonsmekaniker är i behov av en viss typ av kvalifikationer i svenska och en journalist är i behov av andra. Dessa "självklarheter" försvårar genomförandet av en likvärdig svenskläskurs.

Analysen talar också för att eleverna, på framförallt det samhällsvetenskapliga programmet, diskuterar att svenska A kursen griper in i det egna livets intresseområden. Detta kan jämföras med Malmgrens (1992) tidigare tolkningar då hon diskuterar fritidskultur i förhållande till skolkultur. "...fritidssocialisationen med utveckling av litterär och kulturell identitet i naturvetar- och humanistfallen framstår som ganska analog med skolans bildningskrav" (Malmgren, 1992, s. 297). Vi finner inte alls denna typ av legitimeringsgrund hos eleverna på de yrkesförberedande programmen. Detta är en intressant iakttagelse. Gymnasieskolans differentieringsprocesser förklaras ofta med ämneskompetensen som utgångspunkt (Nyström, 2000; Svensson, 2002; Ask & Sandblad, 2003 etc.). Att elever vid olika program får kvalitativt olika typer av kunskapskvalifikationer och att detta leder till olika möjligheter att exempelvis genomföra en framgångsrik studiekarriär på högskola eller universitet.

I detta fall handlar differentieringen av eleverna även om deras möjligheter till medborgarbildning. Den olik utformade svenskundervisningen vidgar eller reducerar elevernas möjligheter till autonoma beslut och deltagande i en samhällelig debatt. Detta är som vi sett ingen ensidig process, där skolinstitutionen och dess representanter begränsar elevernas handlingsutrymmen via vissa innehållsrika och formmässiga val. Snarare måste differentieringen förstås som dubbel, i meningen att även eleverna själva genom sina gruppinriktade valhandlingar i kombination med yrkesinriktade eller karriärinriktade valhandlingar konstituerar svenska A kursens genomförande.

Gymnasieelever i ett integrativt spänningsfält

Elevernas berättelser om sin svenskundervisning på olika yrkesförberedande program sammanfaller i hög grad med Malmgrens (1992) tidigare resultat. Detta tyder på att de institutionellt förankrade ramarna för undervisningen i svenska inte har förändrats trots den organisatoriska och innehållsrika förändring som genomförts i gymnasieskolans svenskundervisning. Elever som läser på ett yrkesförberedande program kommer därför att läsa ett annat innehåll på ett olik sätt i jämförelse med de båda andra elevgrupperna. Differentieringsprocesserna inom svenskämneskursen gör att eleverna studerar olika kurser. Poängen är att differentieringen är kvalitativ. Detta innebär att de potentiellt möjliga kunskapskvaliteter som en elev med bästa vilja söker erövra är bestämt av vilket gymnasieprogram denne valt att läsa. I detta avseende följer svenska A kursen en reproduktionslogik snarare än en målstyrningslogik. Elevernas deltagande i ett programspecifikt sammanhang blir därigenom liktydigt med den institutionella förståelsen av vad en viss elevgrupp är i behov av för kunskaper. En förklaring till detta ger Frykholm & Nitzler (1993) när de menar att undervisningens innehåll, i prin-

ciptuell bemärkelse, struktureras av elevernas dominerande tankestrukturer som är kopplade till deras framtida arbetsuppgifters art och på vilka platser i samhället som dessa genomförs.

På samma gång som eleverna struktureras in i en reproduktionslogik kommer de också att på ett eller annat sätt tvingas hantera de krav som kunskapssamhället ställer på dem. Den tidigare gymnasieskolans yrkeslinjer hade att utbilda mot en stabil och förutsägbar arbetsmarknad där det också fanns en kollektiv medvetenhet runt övergången mellan utbildning och arbetsliv. Idag är denna övergång på inget sätt någon självklarhet. Eleverna kan helt enkelt inte på samma sätt som tidigare överblicka och försäkra sig om vad deras utbildning kan komma att leda fram till (Ball, Maguire & Macrae 2000). Det eleverna har att hålla fast vid är att gymnasieutbildning är viktig. Samtliga gymnasieelever ska genomföra svensk-ämneskursen så att de på bästa sätt rustas för ett livslångt lärande och allmän behörighet till högskola. Hill (1998) frågar sig ifall gymnasieskolans akademiska bildningskrav gör "klassresan" obligatorisk. De flesta eleverna i Hills undersökning var inte intresserade av att läsa vidare, utan ville så snart som möjligt börja arbeta. Detta stämmer också för vissa elever i denna studie. De protesterar mot de delar av svenskundervisningen som inte berör deras liv och syften med gymnasiestudierna. Likväl uppfattar de genomförandet av svenska A kursen som helt nödvändigt för att uppnå sina arbetsrelaterade intentioner. I min tolkning är detta möjligt på grund av att avgörande institutioner, som familj, skola, arbetsmarknad, unisont upprätthåller dessa typer av argument som det sanna och legitima sättet att förhålla sig till utbildning. Eleverna måste genomföra sin gymnasieutbildning annars kommer de att ställas utanför arbetslivet. Den dubbla differentieringsprocess som konstitueras mellan gymnasieinstitutionens reproduktionslogik och de olika typer av hållningar som eleverna uttrycker, medverkar till att kärn-ämneskursen i svenska A upprätthåller och förstärker de skillnader som finns mellan olika gymnasieprogram.

För eleverna på de yrkesförberedande programmen finns det en uppenbar problematik med den dubbla differentiering som svenskursen upprätthåller när den sätts samman med en diskursiv styrning av gymnasieutbildningen. Den institutionella reproduktionslogiken innebär att ungdomarna inte kan erbjudas likvärdiga villkor för ett autonomt handlande i samhällslivets olika sfärer samtidigt som de blir kunskapskvalificerat "lurade" i likvärdighetens namn. I ett retrospektivt perspektiv ställer Ask och Sandblad (2003) frågan till lärarstudenter i vilken mån gymnasieskolans svenskundervisning förberett dem för högskolestudier. De studenter som läst vid gymnasieskolans yrkesförberedande program menade att undervisningen inte alls förberett dem, utan gav knappt "grunden", "verkar inte ha samma klass", och är inte "lika förberedande" (Ask & Sandblad, 2003). Detta måste också knytas till vad som kan sägas stå i "utbildningsrevolutionens" svallvågor. De olika utbildningsvägarna i dagens utbildningssystem överlappar i hög grad varandra. Detta kräver god kännedom om vad de olika alternativen egentligen innebär för att den agerande inte ska fastna i återvändsgränder eller devalverade titlar. Tidigare var denna samhälleliga hierarki tydlig genom fasta utbildningsvägar som ledde mot ett tydligt mål i form av arbete eller vidare studier. Problematiken med denna utvecklingstendens är att det sker en devalvering av utbildningsinsatsernas värde. Realskolan var tidigare förunnad vissa eliter i sam-

hället vilket möjliggjorde ett senare arbete som läkare, advokat, gymnasielärare etc. Alla elever med godkända betyg i svenska, engelska och matematik har idag den möjligheten. Utbildningstitlar har alltid samma värde som dess innehavare, innebär många agerande med samma titel att dess värde sänks (Bourdieu, 1991). En kvalitativt olikartad svenskundervisning inom gymnasieutbildningen kan tolkas som ytterligare ett sätt att upprätthålla samhällets sociala differentieringsprocesser.

Inför kommande analyser

I avhandlingens andra analytiska steg har den omstrukturerade gymnasieutbildningen studerats inom ramen för fyra pedagogiska praktiker. I förhållande till praktikerna har elevernas valhandlingar kontextualiserats, och dess innebörder har synliggjorts. Det har visat sig att varje praktik har sina specifika villkor och att elevernas valhandlingar tar form i förhållande till dessa. I resultatanalysen tydliggörs också att eleverna sällan eller aldrig använder sig av bara en typ av valhandling. Inom varje enskild praktik använder sig ungdomarna av olika typer av valhandlingar, som i relation till varandra och i det sammanhang där de brukas, legitimerar och effektiviserar utbildningsvalen i olika riktningar. Ifall vi ser till summan av samtliga praktiker kommer variationen i användningen av valhandlingar att vara än större. Elever kan exempelvis i valet av gymnasieprogram använda en mix av en traditionsinriktad- och yrkesinriktad valhandling, men inom gymnasieskolan genomföra en strikt konsumtionsinriktad valhandling. Elever på det naturvetenskapliga programmet relaterar sig inte enbart till en karriärinriktad valhandling, där utbildningsstrategier och övervägda kalkyler dominerar, utan kommer exempelvis att göra intresseinriktade valhandlingar som stärker programmets koppling till deras egna liv och det sociala sammanhang som de befinner sig i etc. I nästa kapitel ska vi diskutera hur valhandlingarna över tid och i relation till samtliga praktiker konstituerar olika integrations- och differentieringsprocesser på den lokala kvasimarknaden för gymnasieutbildning.

DEL IV

POÄNGER

Despite the obvious attractions of human capital thinking, as educational researchers we have a number of difficulties with this calculative, instrumental, abstract and generalized conception of learning. It seems to fail to recognize the complex interactional, intellectual and situated process that constitute learning; it is socially disembedded.
(Ball, Maguire och Macrae, 2000, s.9)

10. Marknad och medborgare

Alltsedan början av 1990-talet har gymnasieutbildningen stått under ett kontinuerligt omstruktureringstryck där den ena reformen avlöst den andra. Avhandlingens övergripande intresse har varit att diskutera vilka innebörder reformerna får för elevers utbildningsval och de integrations- och differentieringsprocesser som skapas inom gymnasieutbildningen. I inledningskapitlet argumenterade jag för att det finns två huvudspår i pågående reformer som upprätthåller en legitim balans mellan gymnasieutbildningens integrerande och differentierande aspekter. Ungdomarna möter en gymnasieutbildning som kombinerar en ökande valfrihet med en förstärkt likvärdighet och det är i förhållande till dessa innehållsområden som valhandlingarna har studerats. Att analysera elevers valhandlingar i relationen mellan policy och praktik är en väldigt komplex forskningsfråga som inte har några entydiga svar. Avhandlingsstudien gör på inget vis anspråk på att förändra denna insikt. Tvärtom menar jag att den strukturellt förändrade arbetsmarknaden, expansionen av utbildningssystemet och en flexiblare organisering av gymnasieutbildningen med mera, skapat utrymmen på individ och skolnivå som gör relationen mellan policy och praktik än mer mångtydig. Detta innebär att de ofta linjärt uppfattade sambanden mellan policy och praktik löses upp och får en mer lokalt förankrad och processuell karaktär. Decentraliseringen och kommunaliseringen av gymnasieutbildningen har skapat ett större utrymme för policyaktörer på en lokal nivå, där bland annat eleverna har fått en förändrad roll.

Mitt syfte med denna avhandling har varit att fördjupa förståelsen för de integrations- och differentieringsprocesser som tar form inom den reformerade gymnasieutbildningen. För att uppnå syftet har jag framförallt tagit hjälp av elevers berättelser om olika situationer som de mött på sin väg in i gymnasieutbildning. Berättelserna handlar om elevernas successiva utbildningsval. Elevernas utsagor har kopplats till andra empiriska källor som policytexter, observationer, gymnasieskolors hemsidor, tidigare forskning etc. Genom att sammanföra relevanta delar av Habermas språkligt orienterade handlingsteori med den kritiska diskursanalysens övergripande begreppsapparat har dessa mångtydiga texter analyserats inom en definierad tolkningsram. Valsituationerna har på teoretisk basis abstraherats och därmed också fått en mer principiell bestämning. I den diskursiva rekonstruktionen av texterna har min ambition varit att hantera gapen mellan policy och praktik samt mellan individuella handlingar och sociala strukturer.

De pågående gymnasiereformerna har relaterats till en historisk analys av den sammanhållna gymnasieutbildningens framväxt. De historiska policyanalyserna har visat hur integrations- och differentieringsprocesser i gymnasieutbildningen påverkas av samhällsliga förändringar och en utbildningspolitisk kontinuitet. Analysen av de fyra pedagogiska praktikerna (val av gymnasieskola, val av gymnasieprogram, val av inriktningar och kurser samt genomförande av en kärnämneskurs i svenska) mynnade bland annat ut i en diskussion om hur pågående gymnasie reformer formar lokala villkor för gymnasieutbildning och hur en lokalt förankrad gymnasieutbildning påverkar och påverkas av elevers utbildningsval.

I avhandlingen har ett särskilt fokus vilat på elevernas valhandlingar. Det är framförallt genom dessa som den diskursiva rekonstruktionen av de pedagogiska praktikerna har tagit form. Elevernas valhandlingar har lyfts fram och diskuterats i förhållande till de fyra pedagogiska praktikernas diskursiva dimensioner. Valhandlingar inom gymnasieutbildningen konstitueras i språket, via de intersubjektiva villkor som mellanmänsklig kommunikation bygger på. I den mån elevernas valhandlingar i vissa grundläggande avseenden uppfattas vara styrda av olika typer av språkligt förankrad rationalitet skulle vi också kunna beskriva dem som ingående i de skilda diskurser som konstituerar gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser. Då valhandlingarna ges denna utvidgade betydelse får de också en mer tvingande språklig innebörd som inte baseras på individens frivilliga önskan. Det vill säga att olika diskurser också konstituerar elevers valhandlingar på skilda sätt. En valhandling kan inte ta vilken riktning som helst, den är frivillig, utan följer givna föreskrifter och uppmaningar. Valhandlingens kan i vissa avseenden vara likställt med språkliga argument. Hur formulerar och genomför ungdomar en viss typ av utbildningsval? Begreppet ska dock förstås på ett djupare eller mer vittomfattande plan. Valhandlingens beskriver inte bara de bakomliggande grunderna utan även vad som i en given historisk tid uppfattas som ett riktigt och legitimt sätt att beskriva och hantera en specifik valsituation i gymnasieutbildningen. Min slutsats är att valhandlingarna konstitueras i relationen mellan utbildningssystemets strukturella möjligheter (spänningsfältet mellan en ökad marknadsorientering och en förstärkt medborgarbildning) och elevernas intressen, studieaspirationer och sociala förankring. Mot denna bakgrund har jag studerat elevers valhandlingar över tid och i relation till fyra pedagogiska praktiker. Denna processuella analys har fördjupat förståelsen för hur skiftande och mångtydiga elevernas valhandlingar verkligen är.

I detta avslutande kapitel är avsikten att lyfta fram och tydliggöra avhandlingens poänger i relation till närliggande forskning. Detta sker i tre steg. Inledningsvis drar jag ihop trådarna från de tidigare diskussionerna av elevernas kontextuellt förankrade valhandlingar. Ambitionen är att föra analysen kring elevers valhandlingar till en mer principiell nivå. I ett nästa steg kommer jag att relatera valhandlingarna till den övergripande diskursordning som fortlöpande har diskuterats i studien. Därigenom kommer spänningsfältet mellan den marknadsorienterade och den medborgarbildande diskursen att knytas samman med den lokala kvasimarknaden för gymnasieutbildning. Avslutningsvis förs en diskussion om förhållandet mellan elevers diskursiva valhandlingar och gymnasieutbildningens skilda integrations- och differentieringsprocesser.

En principiell analys av elevernas valhandlingar

I analysen av de fyra pedagogiska praktikerna har jag synliggjort hur relationen mellan skolors profileringsstrategier och elevers valhandlingar kan förklaras på en lokal kvasimarknad för gymnasieutbildning. Jag har även diskuterat förhållandet mellan process och innehåll i elevernas val av gymnasieprogram. Vidare har jag fört en diskussion kring hur elever hanterar de institutionella förväntningar som ställs då de börjar sin gymnasieutbildning. En speciell vikt har lagts vid elevernas val av inriktningar och kurser. Slutligen har jag utifrån elevernas berätt-

telser och sekundä empiriska underlag diskuterat hur en kärnämneskurs i svenska upprätthåller en dubbel differentieringsprocess inom gymnasieutbildningen, där det utbildningspolitiska målet om likvärdighet försvåras. Så här långt har analysen av elevernas valhandlingar haft en kontextuell förankring. Valhandlingarna har tagit form i relation till bestämda situationer och praktiker.

De horisontella analyserna av elevers valhandlingar ska fortsättningsvis förskjutas mot att också behandla dess vertikala motsvarighet. En sådan analys utgår från hur en viss valhandling är relaterad till samtliga fyra praktiker. I nedanstående figur belyses elevers valhandlingar i både horisontell och vertikal betydelse. (+) betyder att elever använt sig av valhandlingen inom en viss praktik, och (-) betyder att de inte gjort det. Vi kan även se vilka valhandlingar som finns representerade i alla praktiker och vilka som inte gör det³⁸.

Figur 8. Elevers valhandlingar inom fyra pedagogiska praktiker

Valhandling Praktik	Yrkes- inriktad	Karriär- inriktad	Konsumtions- inriktad	Grupp- inriktad	Intresse- inriktad	Traditions- inriktad
Gymnasieskola	+	+	-	+	-	+
Program	+	+	+	+	+	+
Inriktning/kurs/ kultur	+	+	+	+	+	-
Svenska A	+	+	-	+	+	-

Den yrkesinriktade valhandlingen har en påtaglig nyttofunktion för eleverna. Elevernas val och strategier går ut på att stärka den egna gymnasieutbildningens relation till arbetsmarknaden. Eleverna har ett uttalat mål om att skaffa sig ett arbete efter gymnasieskolan. I de allra flesta fall är eleverna intresserade av ett visst yrke, men arbetsmarknadskopplingen kan också ses vara relaterad till en viss bransch. Eleverna utnyttjar gymnasieskolans inneboende valfrihet genom att välja kurser som förstärker deras övergripande yrkesambitioner. Den yrkesinriktade valhandlingen utgår från att gymnasieutbildningen leder fram till ett givet mål. Elevernas yrkesinriktning innebär också en fokusering på karaktärsämnen, vilka tillmätts stor betydelse. Detta innebär att kärnämnen ofta betraktas som ett nödvändigt ont. Eleverna efterfrågar i första hand kunskaper som är nödvändiga för deras yrke. Däremot gör de sitt bästa för att få godkända betyg, med syfte om att ta en gymnasieexamen.

Den karriärinriktade valhandlingen präglas av en påtaglig framgångsorientering. Elevernas val och strategier genomförs mot bakgrund av en önskan att komma in på en högskoleutbildning. I vissa fall är målinriktningen inskriven i utbildningskedjor där valen till och inom gymnasieutbildningen är relaterade till elevernas samlade karriärplaner. De väljer skola, program och inriktningar eller kurser för att maximera sin målinriktning. Att nå höga betyg och att skaffa en bred behörighet blir till en knäckfråga i kampen om högskolestudier. Eleverna prioriterar ämnen som de redan kan och har bra betyg i, medan svåra eller tråkiga

³⁸ Den horisontella tolkningen av valhandlingarna genomfördes tidigare i kap 6-9.

ämnen där eleverna inte har samma chanser att få konkurrenskraftiga betyg får marginell uppmärksamhet eller väljs bort helt. Betygskriterierna blir till ett verkamt instrument i förhållande till dessa elevers studieambitioner. Eleverna efterfrågar därför tydliga och objektiva kunskapsmål som gör att de fortlöpande kan värdera sina egna möjligheter att nå goda resultat inom kursens ramar.

Den *konsumtionsinriktade valhandlingens* syfte är att placera sig i utbildningssammanhang där man trivs och har roligt. Utbildningsvalen saknar ofta praktiska syften och eleverna använder den ökade valfriheten inom gymnasieutbildningen till att tillfredsställa de egna behoven här och nu. Valhandlingen har en odelad nöjesfunktion som syftar till att avlasta och förbättra elevernas studier. Elevernas valprocesser går ut på att finna utbildningsalternativ som fyller tid, kräver en minimal arbetsinsats och upplevs som roliga och stimulerande. Vad utbildningsvalen i slutändan leder fram till i form av arbete eller högre utbildning har mindre betydelse. Valhandlingen tillgodoser elevernas rekreationsbehov inom gymnasieutbildningen.

Den *gruppriktade valhandlingen* grundas i elevernas vilja att hamna i sociala sammanhang där alla har liknande intressen, studieambitioner och aspirationer. Eleverna använder den utvidgade valfriheten för att gagna dessa sociala syften. De framställer därför valet av gymnasieskola som lika viktigt som valet av program. Valhandlingen syftar till att inkludera eleverna i ett visst socialt sammanhang (andra som vi). Samtidigt syftar valhandlingen även till att exkludera andra elever (de som inte är som vi). Det sociala sammanhanget blir avgörande för elevernas strävan efter en god utbildning. Den gruppriktade valhandlingen förstärker differentieringen inom gymnasieutbildningen eftersom den skapar sociala murar mellan skolor, program, ämnen och elever.

Den *intresseinriktade valhandlingen* är relaterad till elevernas grundläggande innehållsliga intressen som formats i förhållande till de sociala sammanhang som de befinner sig i. Valhandlingen definieras intersubjektivt genom att ämnes- eller ämnesområden inom gymnasieutbildningen sammanfaller med elevernas genuina intressen utanför utbildningssystemet. Legeringen mellan skolämnen och intressen uppfattas som den bästa vägen för ett framtida bra liv. Pågående gymnasier reformer har förstärkt dessa elevers möjligheter till att genomföra intresseinriktade valhandlingar. Gymnasieskolornas möjligheter att genomdriva lokalt färgade utbildningsutbud där elevers förstahandsval tillgodoses i hög utsträckning, tillmötesgår också elevernas grundläggande intressen och ambitioner för sina gymnasiestudier. Via sina val av program, inriktningar och kurser använder eleverna den utvidgade valfriheten till att förstärka och utveckla vissa kunskapsområden som de är intresserade av och uppfattar som viktiga för sitt framtida liv.

Den *traditionsinriktade valhandlingen* är relaterad till elevernas levnadshistoria och det sociala sammanhang som de befinner sig i. Eleverna gör sina utbildningsval mot bakgrund av den nära sociala gruppens (i detta sammanhang rör det sig om familjemedlemmar och vänner) råd, rekommendationer och önskemål om vad som uppfattas vara ett bra utbildningsval. Valhandlingen reproducerar den sociala tillhörighetens intressen och aspirationer. Exempelvis kan föräldrar i arbetaryrken förespråka val av yrkesförberedande program och föräldrar i akademiska yrken framhåller val av studieförberedande program. Den traditionsinriktade valhandlingen innebär att elevernas utbildningsval följer och reproducerar

de grundläggande familjära utbildningstraditionerna och de definitioner av ett gott liv som dessa bygger på. När eleverna genomför denna typ av socialt reproducerande valhandling kringskärs möjligheterna för social mobilitet³⁹.

Den ovanstående framställningen av elevernas valhandlingar ska förstås som en samlad rekonstruktion av de olika texter och praktiker som avhandlingen diskuterat. Valhandlingarna kan därmed inte betraktas som fristående från varandra, utan ska istället ses upprätthålla det handlingsutrymme som eleverna har inom den omstrukturerade gymnasieutbildningen. Däremot finns det ett analytiskt värde i att tydliggöra hur valhandlingarna framhåller vissa sanningar och utesluter andra kunskapsanspråk. Valhandlingar är förankrade i språket och bygger på en bakomliggande språkligt förankrad rationalitet som finns inskriven i diskurs. En viss diskurs kan förstås som kollektivt sammanbindande, genom att elever relaterar och legitimerar sina valhandlingar i förhållande till denna. Inom en diskurs kommer därigenom vissa valhandlingar att konstitueras samtidigt som andra omöjliggörs. Genom att en given diskurs dels konstruerar relationerna mellan olika elever i gymnasieskolan och dels söker upprätthålla vissa sanningsanspråk inom den pedagogiska praktik där den figurerar, kommer den också att skapa olika typer av handlingsutrymme och integrationsvillkor.

För att begripliggöra relationen mellan de diskurser som formar elevernas valhandlingar, behövs den kritiska diskursanalysens begrepp diskursordning. Chouliaraki och Fairclough (1999) menar att en diskursordning är den diskursiva aspekten av den sociala kamp och ordning som pågår och etableras inom exempelvis gymnasieutbildning. I det avseendet kan en viss diskurs ses som mer drivande än en annan. Fairclough (1992) menar att det formas lokala diskursordningar inom exempelvis ett decentraliserat utbildningssystem. Diskursordningen skapas och upprätthålls i det här fallet av de fyra pedagogiska praktiker som tidigare diskuterats. Fairclough (1995a) ger följande bestämning av diskursordning, "...totality of discursive practices of an institution, and relations between them" (s. 135). Den diskursordning som avses att diskuteras, representerar med andra ord en diskursivt organiserad logik för elevers valhandlingar inom gymnasieutbildningen. Diskursordningen utgörs av de diskurser som är verksamma i en given historisk tid, vilka upprättar en tillfällig ordning kring hur texter av olika slag legitimeras, artikuleras och integreras i gymnasieutbildningen. Därmed kommer också den synkrona analys som jag diskuterade i avhandlingens inledande delar att avslutas. Förhållandet mellan de diskursiva och sociala aspekterna av gymnasieutbildningens pedagogiska praktiker förtydligas i den kommande diskussionen kring kvasimarknadens lokala diskursordning.

Om vi återvänder till figur 8 ser vi att de yrkesinriktade, karriärinriktade och gruppinriktade valhandlingarna finns representerade inom samtliga av de studerade pedagogiska praktiker. I kvantitativ mening är det dessa tre valhandlingar som dominerar elevernas successiva utbildningsval. Mot bakgrund av ovanstående beskrivningar framstår det därför också som rimlig att hävda att eleverna i den reformerade gymnasieskolan har goda möjligheter att:

³⁹ Liknande resultat har visat sig i en mängd andra forskningssammanhang och tidsperioder (Israel, 1968; Eriksson & Jonsson, 1994; Broady, Andersson, Börjesson m.fl., 2000 etc.).

- (i) uppfylla individuella yrkes- och karriäraspirationer.
- (ii) aktivt placera sig i socialt önskvärda utbildningssammanhang.

Vi får anledning att återanknyta till den utbildningspolitiska analys som genomfördes tidigare. Återigen hamnar spänningsförhållandet mellan en marknadsorienterad diskurs och en medborgarbildande diskurs i centrum för analysen. Denna gång rör det diskursiva spänningsförhållandet elevers valhandlingar inom den lokala kvasimarknaden för gymnasieutbildning.

Gymnasieutbildningens diskursiva mångtydighet

När studien inleddes fanns ett övergripande intresse av att undersöka hur en ökad valfrihet i gymnasieskolan hanterades av elever. I detta hänseende har studien varit influerad av framförallt den brittiska utbildningssociologi⁴⁰ som tog sin utgångspunkt i genomförandet i Thatchers "Education Reform Act" från 1988. Forskarna menar att policy och konkreta utbildningsprocesser alltsedan reformernas genomförande successivt kommit att villkoras av en nyliberal ideologi där individuell valfrihet och rationella val dominerar ett alltmer marknadsorienterat utbildningssystem. Habermas (1999) och Bourdieu (1998) pekar på att dagens politiska handlingsprogram syftar till att reducera den demokratiska rättsstaten, samtidigt som den ekonomiska friheten utvecklas. "Att producenters och konsumenters privata autonomi får ersätta medborgarnas politiska autonomi går hand i hand med att de avreglerade marknadernas imperativ får ersätta politisk reglering" (Habermas, 1999, s. 110). Bourdieu (1998) framhåller även att betoningen på individen kommer att reducera de filosofiska grunderna för välfärdsstaten. Framförallt kommer föreställningen om ett kollektiv ansvar att omintetgöras. "The return to the individual is also what makes it possible to 'blame the victim'..." (Bourdieu, 1998, s. 7). Komparativa studier visar dessutom att olika länder kopierar varandras utbildningssystem, vilket även gäller Sverige (Whitty, Power & Halpin, 1998; Power & Whitty 1999; Popkewitz 2000; Lindblad & Popkewitz 2000b).

I förhållande till dessa forskningsresultat kan reformeringen av gymnasieutbildningen förklaras mot bakgrund av marknadskriterier, där utbud och efterfrågan och aktörers målrationella val påverkar gymnasieskolors profileringsstrategier och elevers valhandlingar. I vissa fall finns det precis som vi har sett, goda argument för att diskutera elevernas integrations- och differentieringsprocesser med hänsyn till de kriterier som en marknadsskiss företräder. Konkurrens, rational choice, individualism, individuell självreglering, eget ansvar etc. betraktas som givna självklarheter vilka antas effektivisera *allas* möjligheter och villkor. Gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser syftar till att utveckla medborgarens enskilda möjligheter att skaffa sig bästa tänkbara utbyte av samhällets villkor. Andra människor förtingligas i detta perspektiv. I elevernas kommunikation utgör andra personer bara ett redskap för att nå målpuppl-

⁴⁰ Se till exempel Ball (1994); Gewirtz, Ball & Bowe (1995); Halsey, Lauder, Brown & Wells (1997); Furlong & Cartmel (1997); Ball, Maguire & Macrae (2000).

lelse. De yrkesinriktade, karriärinriktade, och konsumtionsinriktade valhandlingarna utgör typexempel på när en marknadsdiskurs konstituerar diskursordningen inom gymnasieutbildningen.

I de tidigare diskussionerna – om utbildningspolicy, den lokala gymnasieutbildningens utbildningsutbud, elevers valhandlingar – har det visat sig att marknadsdiskursens förklaringsanspråk inte räcker till då syftet är att fördjupa förståelsen för elevers integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen. Den diskursordning som griper in i elevers integrations- och differentieringsprocesser inom den omstrukturerade gymnasieutbildningen måste ges alternativa förklaringar till de typer av sociala relationer som upprätthålls inom en marknadsdiskurs. Elevernas valhandlingar syftar inte enbart till att maximera egennyttan. Det finns ingen naturlig koppling mellan valfrihet och egocentrisk framgångsorientering.

Elevernas gruppinriktade, intresseinriktade, och traditionsinriktade valhandlingar bygger på en annan typ av språkligt förankrad rationalitet, som handlar om att fördjupa utbildningstidens innehållsliga och socialt meningsskapande funktioner. Eleverna legitimerar sina valhandlingar mot bakgrund av gymnasieutbildningens sociala dimensioner och möjligheter, att ämnen eller ämnesområden sammanfaller med ungdomarnas grundläggande intressen i och utanför utbildningssammanhanget och slutligen mot bakgrund av familjens rekommendationer. Den medborgarbildande diskursen har en intersubjektiv utgångspunkt där artikulationen rör elevers medbestämmande och kollektiva medborgarkompetens (för högskolestudier, arbete och demokratiskt deltagande). Diskursen präglas av en öppen och förståelseinriktad kommunikation. Valhandlingar tar form mot bakgrund av elevernas kontinuerliga diskussioner med olika personer som i något avseende är delaktiga i den kollektiva infärgningen av hur vägen till ett gott liv ser ut och hur det ska levas. Eleverna drivs in i integrations- och differentieringsprocessen där de kan diskutera och argumentera för vilka utbildningsval som framstår som rimliga i förhållande till en ”självbestämmande etisk-kulturell gemenskap” (Habermas, 1995a, s. 130). Den medborgarbildande diskursens kollektiva bindningar innebär i sak att valhandlingarna syftar att skilja den egna gruppens intressen och framställningar av det goda livet från andras intressegrupperingar. Elevers olika utbildningsval inom en medborgarbildande diskurs är på olika sätt invända med den kollektiva livshistoria som de delar med andra. Valhandlingarna fattas i relation till de sammanhang och den kulturella tradition som eleverna vistas i.

Andra människors värderingar och minnen av gymnasieutbildning sammanfaller med den individuella intressepositionen. I ett samhälle där det råder en hög grad av valfrihet kommer det att etableras ett kulturellt tryck från människor om att aktivt kunna påverka och styra vad som blivit betydelsefullt, nämligen deras utbildningsval. Den medborgarbildande diskursen griper på ett påtagligt sätt in i utbildningssystemets historiska kontinuitet och kvantitativa expansion. Ju fler människor som genomför en gymnasieutbildning desto fler kommer också att ha egna minnen av utbildningsformen, vilket skapar förväntningar på de utbildningsvillkor som kommande generationer ställs inför. Detta nyanserar också den marknadsorienterade diskursens alternativa förklaring till gymnasieutbildningens ökade grad av valfrihet. Elevers valfrihet legitimeras av effektivitet och uppfyl-

lande av karriärplaner, men även om skapande av mening och vad som kollektivt definieras som vägen till ett bra liv.

Vad min analys av dessa båda övergripande diskurser pekar på, är att elevernas integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen inte är entydiga. Det finns ingen etablerad diskursordning som konstituerar givna ramar för hur elevernas valhandlingar ska upprätthållas inom nuvarande gymnasieutbildning. Däremot kommer de båda diskurserna att upprätthålla motsättningar och dilemman som eleverna har att förhålla sig till. I ett avslutande analytiskt steg kommer jag att diskutera förhållandet mellan elevers diskursiva valhandlingar och skilda integrations- och differentieringsprocesser inom gymnasieutbildningen.

Gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser

Min utgångspunkt är att den marknadsorienterade och medborgarbildande diskursen upprätthåller ett diskursivt spänningsförhållande där elevernas valhandlingar konstitueras. Eleverna förhåller sig till den lokala diskursordningen. De skilda integrations- och differentieringsprocesserna kan betraktas som en representation eller en konkretisering av den lokala gymnasieutbildningens diskursordning. Min ambition är inte att argumentera för att det råder någon särskild ordning mellan den marknadsorienterade och medborgarbildande diskursen. Snarare vill jag förtydliga och fördjupa hur det diskursiva spänningsfältet upprätthåller dilemman och motsättningar. Min förhoppning är att en sådan diskussion kan fördjupa förståelsen för elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser och vara ett bidrag till den pågående diskussion som förs på av elever, föräldrar, kommunalpolitiker, forskare etc. Jag vill särskilt lyfta fram fem aspekter som konkretiserar spänningsförhållandet mellan den marknadsorienterade och medborgarbildande diskursen.

I studien finns det *för det första* elever som balanserar ett traditionsinriktat val av gymnasieprogram mot yrkesinriktade, karriärinriktade och konsumtionsinriktade valhandlingar. Eleverna gör utbildningsval i enighet med deras sociala bakgrunder samtidigt som deras klara och tydliga mål gör att de också kan ta tillvara de möjligheter och begränsningar som finns inom utbildningen. Elevernas framgångsorientering underbyggs även av att den lokala gymnasieutbildningen tillgodoser deras strategiska handlande. Gymnasieutbildningen har och kommer att gynna elever med resurser av olika slag. Som vi har sett kan elever på alla program ha strategiska mål med sina valhandlingar. Den praktiska möjligheten till en strikt framgångsorientering beror dock på vilka faktiska resurser som var en har med sig. De elever som har höga betyg, sociala kontaktnät, en grundmurad målinriktning, och de som redan tidigare varit gynnade av skolsystemets organisation och uppbyggnad, kan via strategiskt handlande bevaka sina erhållna fördelar (jfr Broady & Börjesson, 2002). Eleverna har möjlighet att välja gymnasieskola, deras förstahandsval av gymnasieprogram tillgodoses, inom gymnasieskolan har de utrymme att göra val av inriktningar och kurser som stöttar deras huvudsakliga yrkes- och utbildningsaspirationer och slutligen kan även kärnkämnets kursen i svenska vara relaterad till elevernas pragmatiska nyttoinriktning. På den

lokala kvasimarknaden råder ingen konkurrens kring de gymnasieutbildningar som forskningsstatistiken definierar som de mest prestigefyllda. De elever som så önskar kan välja att studera det naturvetenskapliga programmet på kvasimarknadens prestigeskola. Legeringen mellan elever och gymnasieutbildningen särskiljer avhandlingsstudiens resultat från andra undersökningar. I större städer konkurrerar eleverna om möjligheterna att få studera på de mest prestigefyllda gymnasieskolorna (Broady & Börjesson, 2005). Vi kan dra slutsatsen att skilda lokala kvasimarknader kommer att fungera på olika sätt vad beträffar gymnasieutbildningens sociala differentieringsmekanismer. Att det skulle kunna upprätthållas en nationell likvärdighet, inom ramen för den decentraliserade gymnasieutbildningen, förefaller högst orimligt.

Den utbildningspolitiska innebörden av den självreglerande eleven som strategiskt utnyttjar den inneboende valfriheten finner sin konkretisering inom ramen för vad jag skulle vilja kalla en individuellt strategisk integrations- och differentieringsprocess. Inom en sådan process sammankopplas elevernas strategiska handlade med den lokala gymnasieutbildningens anspråk om en effektiv kunskapsförmedling. Ungdomar i gymnasieskolan ska differentieras ut till olika sektorer i samhället, där var och en har sin speciella uppgift. Det mest fruktbara och legitima sättet i nuvarande system att hantera en sådan utbildningsfunktion är att låta eleverna, via strategiska valhandlingar, differentiera ut sig själva. I relation till dessa valhandlingar får eleverna enbart en funktionell uppgift att fylla inom gymnasieutbildningen. För elevernas del handlar det om att på bästa sätt lära sig hur gymnasieutbildningens effektivitetsfunktioner ska hanteras för att sedan kunna agera utifrån dess grundläggande principer. Eleverna lär sig att handla inom en institution och utnyttja dess inneboende möjligheter och hinder för egen vinning. Elevernas valhandlingar kan därför betraktas som systemintegrativa. De förbereder dem för en framtida medborgarroll med individualistisk och instrumentalistisk inriktning.

I avhandlingsstudien har vi *för det andra* fått följa elever som överskrider vad som statistiskt sett är att betrakta som traditionsinriktade valhandlingar (jfr Nilsson-Lindström, 1998). De strukturella överskridanden som framkommit i denna studie sker på två sätt. Gemensamt för dessa två processer är att eleverna har bra betyg. För det första genomför elever med föräldrar i arbetaryrken, men som har höga grundskolebetyg, strukturella överskridanden då de väljer till det naturvetenskapliga programmet. Denna typ av strukturella överskridande diskuteras också i andra studier (Broady, m.fl. 2000) som visar att grundskolebetygen är starkt sammankopplat med prestigefyllda utbildningsval. För det andra kan strukturella överskridanden förklaras med hjälp av elevers goda grundskolebetyg i relation till gymnasieutbildningens ökade valfrihet. Vid valet av gymnasieprogram genomför eleverna yrkes- och traditionsinriktade valhandlingar. Deras yrkesplaner och värderingar av hur ett gott liv kan levas sammanfaller med elevernas sociala tillhörighet. Inom gymnasieutbildningen däremot, använder eleverna valfriheten till att genomföra karriärinriktade valhandlingar av kurser (exempelvis matematik C- och D) som vidgar deras framtida valmöjligheter. Dessa typer av förklaringsanspråk har sällan hanterats av den pedagogiska forskningen eftersom valet av gymnasieskola och gymnasieprogram har varit av primärt intresse (Svensson, 2001; Broady & Börjesson, 2002). Mina resultat visar att gymnasie-

utbildningens ökade valfrihet har kommit att ställa andra empiriska krav på den forskning som önskar diskutera variationen av elevers olika integrations- och differentieringsprocesser. Avhandlingsstudien har visat att elevers traditionsinriktade val av gymnasieprogram senare kan komma att överskridas av deras karriärinriktade valhandlingar som sker inom gymnasieutbildningen.

De två typerna av strukturella överskridande kan tolkas i förhållande till det senmoderna samhällets förändrade integrationsvillkor (Nilsson-Lidström, 1998). Utbildningsexpansionen och det samhälleliga väståndet har utökat de reella förutsättningarna för ungdomars möjligheter till självförverkliganden. Ett utmärkande drag i det senmoderna är att olika socialisationsagenter som familj och skola inte ger entydiga anvisningar för hur ungdomar ska handla. I avhandlingens inledning diskuterades hur individer därför ställs inför alltfler och alltmer komplicerade valsituationer. De ökade kraven på ett reflexivt förhållningssätt till det levda livets integrations- och differentieringsvillkor gör att överskridanden kan tolkas som både en möjlighet och ett tvång. I det här fallet kan elevernas höga betyg ses som ett viktigt incitament för det strukturella överskridandet. De gör egentligen de typer av valhandlingar som utbildningsinstitutionerna förväntar sig av dem.

Integrations- och differentieringsprocesser kan *för det tredje* även handla om hur elever successivt stratifieras enligt den omstrukturerade gymnasieutbildningens villkor och förutsättningar. Processen måste beskrivas i flera steg. För det första söker dessa elever ett yrkesförberedande program och hamnar på en gymnasieskola som många av deras tidigare kamrater på grundskolan beskriver som socialt och studiemässigt undermålig. För det andra kommer eleverna inte in på sina förstahandsval av gymnasieprogram. För det tredje förmår eleverna inte utnyttja valfriheten inom gymnasieutbildningen utan väljer kurser utan att känna till de reella möjligheter som finns. För det fjärde medför den dubbla differentieringen inom svenska A kursen att eleverna inte erbjuds likvärdiga villkor till sitt fortsatta deltagande i samhälls- och arbetsliv. Den ovanstående beskrivningen skulle kunna kallas för en institutionellt underordnad integrations- och differentieringsprocess. Liknande resultat har visat sig i tidigare studier. Alltsedan de inledande utbildningspolitiska diskussionerna om en integrerad gymnasieutbildning har svensk utbildningsforskning visat att utbildningssystemet reproducerar samhällets sociala mönster (Härnqvist & Gram, 1963; Israel, 1968, SOU 1980:30; Malmgren, 1992; Svensson, 2001; Söderström & Roope, 2005 etc.). Det är inte den typ av differentiering som baseras på samhällets arbetsdelning som ska lyftas fram i detta fall. Den institutionellt underordnade integrations- och differentieringsprocessen visar att utbildningsvalen inom gymnasieutbildningen sker på olikartade grunder och att detta missgynnar vissa elever. Avhandlingsstudien kan tillsammans med andra internationella studier bland annat peka på att elever som saknar studietraditioner inom familjen missgynnas av en ökad valfrihet. De saknar reella kommunikationspartners som kan stötta och vara vägledande i deras valprocesser (Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Whitty, 2002 etc.).

Eleverna uppfattar valet av gymnasieprogram som viktigast. Programvalet konstitueras av en mix mellan en traditionsinriktad och en yrkesinriktad valhandling som reproducerar elevernas sociala tillhörighet. Eleverna vill att gymnasieutbildningen ska förbereda dem för ett yrke som är förenligt med framförallt fa-

miljens rekommendationer om vilka möjliga vägar som leder till ett bra liv. Bekymret är att eleverna ofta struktureras in i valprocesser som leder fram till att det näst bästa valalternativet kommer att väljas. Inom gymnasieutbildningen förlitar sig eleverna på att gymnasieprogrammet ska tillgodose deras yrkesinriktade studieaspirationer, vilket innebär att de individuella valen av kurser får en ad hoc karaktär, som ofta sker i sista minuten. Det yrkesinriktade valet innebär också att karaktärsämnen blir av primärt intresse. Vid valet av gymnasieprogram reproduceras därför inte bara sociala traditioner utan också det tidigare linjegymnasiets institutionella karaktäristika. Detta kommer bland annat till uttryck i den dubbla differentieringsprocess som diskuterades i förhållande till elevernas genomförande av en kärnämneskurs i svenska. Elevernas yrkesinriktning tillsammans med den institutionella förförståelsen av vilken typ av begreppslig nivå som elever på yrkesförberedande program är i behov av, skapar en kvalitativt olikartad svenskämneskurs. I detta fall innebär det att eleverna inte vill och inte har möjlighet att få likvärdiga kunskapskvalifikationer som eleverna på de studieförberedande programmen. Även inom denna integrations- och differentieringsprocess finns det därför fog för att framhålla att likvärdigheten inte kan garanteras inom gymnasieutbildningen. Mot en sådan bakgrund tycks det inte finnas några utbildningsgarantier i nuvarande gymnasieutbildning, bara individuella möjligheter och eget ansvar.

Gymnasieutbildningens ökade valmöjligheter kan *för det fjärde* även sättas i relation till elevernas gruppriktade och karriärriktade valhandlingar. Framförallt unga kvinnor gör aktiva utbildningsval av sociala skäl och skapar därigenom "vi och dom" strukturer som skiljer sig från linjegymnasiet. I den tidigare gymnasieskolan tog dessa strukturer form genom att traditionsinriktade valhandlingar kombinerades med yrkesinriktade eller karriärinriktade valhandlingar. Elever med olika sociala bakgrunder och/eller betyg valde till gymnasielinjer som motsvarade deras studieaspirationer och intressen. Dagens möjligheter att också göra gruppriktade val av skola fanns inte. Elevernas handlingsutrymme i den tidigare gymnasieskolan var även starkt begränsat efter att de valt gymnasielinje. Bara ett fåtal val kunde göras inom gymnasielinjens ramar.

Inom den integrations- och differentieringsprocess som jag skulle vilja kalla för den socialt homogena, har struktureringen av dessa sociala relationer förskjutits till att bli en fråga för den enskildes reflektion och successiva val. Processen skulle kunna beskrivas på följande sätt. Eleverna söker sig till gymnasieskolor där de förväntar sig ett socialt sammanhang som kommer att gynna deras studieaspirationer och allmänna trivsel. Inom utbildningens ram gör de gruppriktade valhandlingar som förstärker de sociala gränser som finns mellan skolor och program. Elevernas aspirationer och ambitioner med svenskkursen och deras beskrivningar av dess konkreta genomförande talar för att gymnasieutbildningen formar sociala kluster på skol-, program- och kursnivå. Vi får därigenom inte bara en gymnasieutbildning som organisatoriskt skapar vissa integrations- och differentieringsprocesser (olika program på olika skolor), eller en som består av vanemässiga och icke reflektiva valhandlingar, utan en integrations- och differentieringsprocess som manifesteras genom elevernas aktiva och genomreflektade valhandlingar. Deras huvudsakliga syfte är att genomföra utbildningsval som också tilltalar "de som är som oss", samtidigt talar resultaten för att eleverna

även väljer bort ”de som inte är som oss”. Denna dubbla innebörd av den socialt homogena integrations- och differentieringsprocessen visar sig också i andra internationella studier (Ball, 2003; Power, Edwards, Whitty & Wigfall, 2003). Forskarna menar att det framförallt är elever till föräldrar med akademikerbakgrund som väger in sociala aspekter i utbildningsvalen, där valet av skola tillmäts en särskild vikt. I avhandlingsstudien har det dock visat sig att utbildningsvalens sociala aspekter gäller för långt fler elever än de som delar en sådan bakgrund. Sannolikt är detta ett utfall av den lokala gymnasieutbildningens reella valfrihet, där elevernas utbildningsval tillgodoses i hög utsträckning.

Via den omstrukturerade gymnasieutbildningens vidgade möjlighetsrum kan elever *för det femte* genomföra intresseinriktade valhandlingar som förenar skolämnen med deras övriga liv utanför skolan. Intresseinriktningen kompletteras av de yrkesinriktade och karriärinriktade valhandlingar som är relaterade mot elevernas framtida målsättningar i livet. I den integrations- och differentieringsprocess som jag skulle vilja kalla för livsstilsgrundad, legeras gymnasieutbildningens ämnen och ämnesområden med elevernas grundläggande intressen och livsmål. Själva processen fyller en mening för eleverna, vilket också ger öppningar för elevernas livsstilsgrundade utbildningsval. Detta skulle kunna förstås som en kollektiv motpol till den samtida gymnasieskolans övriga individualiseringstendenser. Valen till och inom gymnasieutbildningen blir till frågor som handlar om att upprätthålla en viss livsstil och autonomi i förhållande till utbildningssystemet. Inom den livsstilsgrundade integrations- och differentieringsprocessen kommer elever med hänsyn till sina grundläggande intressen att välja sig samman i olika gruppkonstellationer. De sociala grupper som då skapas skiljer sig från den traditionsinriktade valhandlingens passivt reproducerande utbildningsval och från den gruppriktade valhandlingens aktiva ambitioner om att skapa socialt homogena grupper.

Den sammanhållna gymnasieskolan byggde och bygger på en sådan social innebörd av elevers val. Eleverna ska genomföra sina utbildningsval i förhållande till fallenhet, ambitioner och intressen och inte mot bakgrund av kön eller social klass. De autonoma valen bildar elevgrupperna i gymnasieutbildningen. De innehållsligt relaterade utbildningsvalen kan då fungera som en brygga mellan olika sociala grupper av elever (SOU 1981:96). Den omstrukturerade gymnasieutbildningen möjliggör i vissa avseenden dessa policyambitioner. När elevernas autonomi ingår som en given del av valhandlingen, kommer själva valprocesserna att få en kommunikativ karaktär. Denna intersubjektiva premiss för genomförandet av den livsstilsgrundade integrations- och differentieringsprocessen innebär att den bryter med den individuellt strategiska framgångsorientering som gymnasieutbildningen i stora stycken upprätthåller.

Avslutningsvis

De skilda typerna av integrations- och differentieringsprocesser visar hur diskursordningen rörande den marknadsorienterade och den medborgarbildande diskursen fungerar inom den omstrukturerade gymnasieutbildningen. Dess hybrida karaktär skapar olika typer av kommunikationsutrymmen inom gymnasieutbildningen, vilket kan gynna eller missgynna elevers valhandlingar. Eleverna

kan välja strategier som effektiviserar deras möjligheter att nå sina utbildningsaspirationer. Ibland är eleverna väldigt målrelaterade, vilket leder till att utbildningsvalen överskrider vad som i statistiken definieras som överensstämmande med deras sociala bakgrunder (jfr med min diskussion kring den individuellt strategiska och den strukturellt överskridande integrations- och differentieringsprocessen). I andra fall tycks elevernas behov av kommunikativt stöd öka (se även Dresch & Lovén, 2003). Alla elever klarar inte av att hantera de ofta mångtydiga budskap som valfriheten bygger på. Ofta saknar dessa elever en nära och reell kommunikationspartner att diskutera möjliga alternativ med. Just möjligheten till fördjupad kommunikation tycks vara ett betydelsefullt kriterium för att kunna hantera de villkor som råder på den lokala kvasimarknaden för gymnasieutbildning. Den livsstilsgrundade integrations- och differentieringsprocessen kan ses som ett exempel på när elevernas kommunikation skapar utrymme för utbildningsval som tillgodoser elevernas autonomi. Integrations- och differentieringsprocessen är förankrad i elevernas liv, som bygger på en nära koppling mellan gymnasieutbildningens genomförande och elevernas uppfattningar om en meningsfull tillvaro.

Studiens analyser har i jämförelse med tidigare forskning framförallt påvisat att elevers valhandlingar sker i förhållande till ett lokalt sammanhang. 1990-talets decentraliserings och valfrihetsreformer har utvecklat lokala kvasimarknader för gymnasieutbildning. Dessa skapas och omformas i relationerna mellan nationell utbildningspolicy, elevers utbildningsval och gymnasieskolornas produktion och profilering av sitt utbildningsutbud. Eleverna definierar, förstår och förhåller sig till kvasimarknadens löften om handlingsutrymmen på olika sätt, givet de lokala förutsättningarna och sammanhangen. En hybrid diskursordning som anpassas till lokala kontexter kommer därmed att ställa nya krav på den pedagogiska och utbildningssociologiska forskningen, om att analysera såväl trög-rörliga strukturella förhållanden som lokala och dynamiska villkor. Nya studier av hur lokala kvasimarknader fungerar på utbildningsområdet kan då ytterligare tydliggöra effekterna av de förändringar som diskuterats i denna avhandling.

Summary

This doctoral thesis examines how ongoing reforms of upper secondary education dictate the new conditions under which pupils choose to seek entrance to upper secondary schools. Compared to upper secondary education of the past, the reforms signify to widen the range of options for pupils at the same time as subjects, which are taught to all pupils regardless of programme, are strengthened. There is now an augmented freedom of choice owing to a political objective to dimension pupil access in proportion to the pupils' choice of programme. In the earlier school system, pupils' choice of upper secondary education was partly influenced by the choices they had previously made in their compulsory schools, partly by the centralised dimensioning of numbers of places offered for every programme. The voucher system combined with a more favourable attitude towards the establishment of private schools now enable pupils to choose an upper secondary school. By comparison, the grades received in compulsory school nowadays are generally of less significance regarding entrance to upper secondary programmes (with the exception of certain vocationally-oriented programmes), as most pupils gain entrance to their first-choice programmes. However, the grades received in compulsory school are of more significance regarding choice of upper secondary school. This is particularly true of major city-regions and of those upper secondary schools to which students nationwide are admitted. It is the schools' and municipalities' responsibility to dimension places for the various upper secondary programmes. For this reason upper secondary programmes on offer together with the pupils' individual choices have a direct impact on what could be called the upper-secondary education-market. Certain programmes expand while others are not even on offer. Ongoing reforms emphasise mutual and communal objectives for the implementation of upper secondary education. In terms of teaching subject matter, upper secondary education is broadened by means of introducing three-year programmes for all as well as core subjects⁴¹. Both of these integrative functions aim to a high degree at giving all students an equivalent education. This means that pupils studying in vocation-oriented programmes become generally eligible for higher education studies.

The relation between an increased heterogeneity in terms of programmes and courses on offer and a reinforced homogeneity in terms of teaching subject matter is of particular interest in this thesis. At an individual level, we can talk about ever increasing complex situations in which pupils have to make choices; we can also talk about pupils' encounter with equivalent teaching subject matter regardless of the programme they belong to. Against this background pupils' actions of choice will appear as highly indistinct and they are therefore essential to study more closely.

⁴¹ According to Lpf 94 (curriculum for the non-compulsory school system) core subjects are: Swedish, English, social studies, mathematics, religions & ethics, natural sciences, fine arts, phys.ed. & health studies

The *aim* of this doctoral thesis is to develop a deeper understanding of how pupils' actions of choice create different sorts of integration and differentiation processes within the restructured upper secondary education. The development of a deeper understanding has, in this case, two meanings, which are related to each other. First of all the term "action of choice" will be examined in relation to various practices. A deeper understanding for the choice's of action fundamental and internal relation can be assumed to emerge. In other words, the often complex picture of pupils' different choices of upper secondary education deepens. Secondly, the successive contextualisation of pupils' actions of choice within the framework of different kinds of practices and over time will deepen our understanding of the way different integration and differentiation processes within upper secondary education are implemented.

Young people's' choice of education has traditionally been studied in connection with their choice of upper secondary school or upper secondary programme (Svensson, 2001, Broady & Börjesson, 2002 et al). Other studies' clearly defined aim has been the analysis of different pupil categories and their choice of courses within upper secondary school (Skolverket⁴², 1996; 1998; 1999). Analyses limited to the school subject Swedish in upper secondary education have also been made (Malmgren, 1992; Ask, 2005). The focus of these studies was to discuss the integration and differentiation processes of the subject Swedish in upper secondary education. For this thesis, interviews with twenty-two pupils were repeatedly conducted. The pupils were in their last term at compulsory school when they were interviewed for the first time; they were interviewed for the last time after completion of their first year in upper secondary education. The purpose of such an empirical design is to study pupils' successive actions of choice over time. The interviews were about pupils' ways of handling situations and contexts which, in one way or another, had to do with their development of knowledge and social relations in the sense of pedagogical practices (Fritzen, 1998). Pupils' actions of choice have been studied within four pedagogical practices.

- (i) choice of upper secondary school
- (ii) choice of upper secondary programme
- (iii) pupils' initial time at an upper secondary school and how they cope with the specific culture within a programme as well as choice of courses and subjects and
- (iv) pupils' own stories and points of view on how a core subject, namely Swedish, was taught.

This broad, empirical approach makes it possible to discuss more profoundly pupils' actions of choice and the different types of integration and differentiation processes, which evolve within upper secondary education.

In the light of Jürgen Habermas' theory of communicative action combined with Norman Fairclough's critical discourse analysis, certain methodological and theoretical assumptions are made. The purpose here is to question parts of the

⁴² National Agency for Schools

subject-philosophical oriented pedagogical research and its points of departure. The connecting link between the works of the aforementioned authors and this doctoral thesis is the great emphasis that is placed on how people are integrated into societal and cultural communities on the basis of the intrinsic rationality of speech-acts. In perspectives of structuralism or rational choice-theory individual interests, ambitions, sex, social background or ethnicity constitute the educational choices made by pupils. In my view, both perspectives can be criticised for a far too narrow and individualistic conceptualisation of rationality. Following Habermas (1995a) it is possible to argue that different kinds of human action are based on and require different types of rationality. Pupil's actions of choice are built upon different types of rationality constituted by language. The type of rationality that is the object of study in this doctoral thesis is that which Habermas describes as practical reason, which can solve practical problems between people.

People's practical reason can be described as pragmatic, ethical and moral, depending upon what type of motive (rationality) is present. The pragmatic problems can be solved through benefit-oriented rationality. The ethical problems can be solved through 'a good life' for oneself and one's close surroundings as a motive. The moral problems are grounded in rationality that is based on finding fair and just solutions. These three forms of rationality originate from what Habermas calls the cultural community of the lifeworld. It is within the lifeworld that ideas are formed about what is beneficial and functional, what represents a good life and what is fair and just. In the development of the modern society, a special kind of rationality has arisen whose actions are called strategic actions. The system is maintained by strategic action, and is adapted to the purpose of and directed towards efficiency and profitability. Finally pupil's actions of choice take place in the relation between the opportunities given within an educational system and the individual student's aspiration and interests.

The study has a critical and discursive perspective. The point of departure is that discourse determines and is determined by the social context, institutions and structures in which it takes place and is related to. An important goal for the critical discourse analysis is to discuss humans' speech-acts in relation to the social practices in which they are formed. The social and discursive aspects of practice are an entirety, which ought to be studied relationally. "Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world of meaning." (Fairclough, 1992, p. 64). A discourse is also culturally binding and thus selective. It legitimises certain actions of choice while it precludes others. The underlying rationality, which is ingrained in the pupils' actions of choice are therefore also related to different discourses. Certain actions of choice are rendered possible by discourses, while others are made impossible at the same time. A given discourse partly constructs relations between different pupils in upper secondary school and partly seeks to uphold legitimacy to a certain degree within the practice in which it takes place. In this way, it will also create different types of scopes for action and conditions for the integration of every single pupil.

Pedagogical Practices

In the decentralised upper secondary school, policy reforms will become local matters. The discursive control of upper secondary education is to be handled at a municipal level. Wallin (2002) holds that nowadays, we cannot exclusively understand education policy reforms – and their possible transformative power – via general and national criteria. The basic fundament of the national reforms of upper secondary education itself indicates local development. "These reforms can in itself be partly a means for the implementation of valid curricula, partly are they an expression for local ambitions and emphasis." (Wallin, 2002, p. 119).

Whitty, Power & Halpin (1998) maintain in their comparative analysis of some education systems in the western world, including Sweden, that we can speak of a "quasi-market". A quasi-market is established and re-established in relation to and between national education policy – pupils' choice of education – and upper secondary schools' profiles and the programmes they offer. According to the rhetoric of national education policy, local providers of education are best suited to look after pupils' aspirations and interests. The policy of the local quasi-market is to meet pupils' first choice of school to the greatest possible extent. A number of private schools have been established within a short period of time and there are elaborate agreements of co-operation between municipalities. The ambition is to increase pupils' options and to stimulate competition between upper secondary schools. Pupils' choice may be regarded as a guarantor for quality in the education system. In accordance with the neo-liberal principle of rationality, which serves as the reforms' point of departure, schools are supposed to offer the education programmes that pupils demand. The "best" upper secondary programmes will thus attract most pupils. This study makes it plain that in some cases the actions of choice made by pupils are based upon other types of goal- and utilitarian actions of choice. Yet, pupils' strategies of choice are not merely based upon a goal-related rationality. Instead, their choice processes often are a combination of actions of choice. In this thesis, six different types of actions of choices are accounted for.

The vocation-oriented action of choice has a palpable utilitarian function for some pupils. Pupils' choices and strategies serve as reinforcement of upper secondary education's relation to the employment market. The pupils' explicit goal is to find employment upon completion of upper secondary education. In most cases, pupils are interested in a specific trade or occupation, yet, the link to the employment market may also be regarded as related to a specific line of business or trade. Pupils make use of the inherent freedom of choice within upper secondary schools by choosing courses, which strengthen their overall vocational ambition. The vocation-related action of choice presupposes that upper secondary education will lead to a given goal. Pupils' focus on a particular trade or occupation also signifies a focus on the programme-specific subjects, to which great importance is attached. This in its turn means that the core subjects are regarded as a necessary evil; pass the tests in order to obtain the upper secondary school leaving certificate.

The career-oriented action of choice is characterised by a marked ambition to do well. Pupils' choices and strategies are made with the intention to move on to

higher education studies. In some cases the goal-related focus is ingrained in "successive education planning" where the upper secondary schools chosen by pupils and the choices these pupils make within upper secondary education are related to entire career plans they have mapped out for themselves. These pupils choose schools, programmes and courses in order to maximise their goal-related focus. To achieve top grades and an excellent school-leaving certificate as a guarantor for admission to a wide range of academic studies becomes a key issue in the fight for admission to prestigious academic studies. Pupils prioritise subjects in which they already feel competent and earlier received good grades, yet, difficult or boring subjects, in which these pupils do not stand the same good chance of achieving top grades, are given marginal attention or are not chosen at all. Criteria for grading become an effective instrument in relation to these pupils' academic ambitions. For this reason, pupils demand exams where concrete and objective knowledge is tested, thus enabling them to evaluate continuously their possibilities to obtain good results within a course.

The consumption-oriented action of choice is made on the strategic assumption that a certain educational context will provide a congenial and pleasant time. It is often the case that these educational choices do not have practical aims. Instead, pupils use the increased freedom of choice within upper secondary education to satisfy their own immediate needs. The action of choice has an entirely pleasure-focused function whose purpose is to smooth the pupils' path through upper secondary school. The pupils' choice processes amount to enrolling for programmes, which allow them to spend at least some of their time at school. Also, these programmes are only marginally demanding, pleasant and stimulating. It is of less importance what these programmes ultimately may lead to in terms of work or access to higher education. The action of choice satisfies the pupils' needs for meaningful recreation within upper secondary education.

The group-oriented action of choice is based on the pupils' will to position themselves in a social context where "all the others" are, with whom they share similar interests, academic ambitions and hopes for the future. Pupils use the wider range of options in order to satisfy their social needs. They choose an upper secondary education, which suits this purpose. Pupils therefore attach the same great importance to the choice of upper secondary school as to the choice of programme. The action of choice is social-group oriented and aims at including the pupils in a specific social context (with others who are just like us). At the same time, this action of choice also aims at excluding other pupils (those who are not like us). The social context becomes a decisive part of pupils' endeavours for "the good education". The action of choice reinforces differentiation within upper secondary education in as such that actively choosing pupils create social "walls" between schools, programmes, subjects, and other pupils etc.

The interest-oriented action of choice is related to pupils' basic interests, which have been shaped by their social context. The action of choice is defined inter-subjectively in as such that subjects or entire subject areas within upper secondary education coincide with pupils' genuine interests outside the education system. The alloy between school subjects and interests is perceived as the best road to a good life. Ongoing reforms of upper secondary education have

lead to more options, allowing for such pupils to make interest-oriented actions of choice. Upper secondary schools' increased possibilities to offer locally relevant education and their ability to meet pupils' first-choice of programmes in most cases, will also have a positive impact on the possibility to meet pupils' basic interests and ambitions for their upper secondary education. In choosing programmes, courses and subjects pupils use the increased freedom of choice to reinforce and develop certain knowledge areas, which they take an interest in and perceive as significant for their future.

The tradition-oriented action of choice is related to pupils' life history and their social context. Pupils make their educational choice following the advice and recommendations given by their immediate social group, i.e. family members and friends. These recommendations are dictated by the latter's notions of a "desirable" action of choice. The action of choice reproduces the interests and aspirations, which are inherent in social affiliations. Working-class parents could be assumed to advocate vocation-oriented programs whereas parents with academic backgrounds may consider theory-oriented studies as more relevant. The tradition-oriented action of choice signifies that pupils' educational choices are pursuant to and reproductive of fundamental and well-known educational traditions and the definitions of a good life these are based upon. When pupils make such types of social-reproductive choices, opportunities for social mobility diminish. A large number of studies in various other contexts of research and at different points in time confirm these current, similar findings.

The fundamental analysis of pupils' actions of choice is supposed to be understood as a reconstruction of the various texts and pedagogical practices discussed in this thesis. Actions of choice can therefore not be regarded as unconnected from each other. They do not represent different types of pupil categories' choice of education, but uphold the discursive scope for action within the restructured upper secondary education. It is thus of analytical value to elaborate how actions of choice present certain truths and preclude other claims to knowledge. The fundamental meanings of actions of choice will serve as analytical platform, which is to say that they relate to each other. On this basis the various types of integration and differentiation processes in the restructured upper secondary education can be discussed.

Critical discourse analysis' term "order of discourse" is an important key to render the relations between actions of choice intelligible and provide us with more sophisticated reasoning. As I have pointed out earlier, an action of choice is based upon a rationality constituted by language. Within the thesis' discourse-theoretical perspective pupils' actions of choice can be said to construct discourses. Pupils relate and legitimise their actions of choice depending on the type of discourse in question. Discourses have a binding function for people within a group. Certain actions of choice within a discourse will thus be constituted while others are rendered impossible. An evident discourse partly constructs relations between different pupils in upper secondary school, partly endeavours to maintain certain claims to the truth in the practice the discourse is embedded. In this way, it will also create different types of scope for action and conditions for the integration of every single pupil. The discourse order, which I intend to discuss here, represents a discursively organised logic regarding upper secondary educa-

tion's task to contribute to both integration as well as differentiation. Fields of tension between a market-oriented discourse and a discourse on how to educate pupils towards active citizenship are of principal analytical interest.

Market and citizenship

My research findings on upper secondary education reforms can be explained in the light of market criteria, where demand and supply and the agents' goal-oriented rational choices have an impact on upper secondary schools' strategies for profiling themselves as well as pupils' actions of choice. In certain cases there are good reasons why pupils' integration and differentiation processes regarding the criteria represented by a market discourse, ought to be discussed. Competition, rational choice, individualism, individually exercised control of the self, personal responsibility etc are regarded as givens. They are supposed to render all pupils' opportunities and conditions more efficient. Upper secondary education's integration and differentiation processes endeavour to develop citizen's personal freedom of choice so that they may benefit, to the best of their abilities, from what society has to offer. In this perspective, other persons near such citizen are objectified. In the communication between pupils other people merely become a means to an end, the latter being to reach a certain goal. Vocation-oriented, career-oriented and consumption-oriented actions of choice are examples for an order of discourse, which is constituted by a market discourse.

In earlier discussions about education policy, the local upper secondary schools' programmes and courses on offer and pupils' actions of choice, it became apparent that the market discourse alone cannot explain actions of choice. The aim of this thesis is, however, to create a deeper understanding for pupils' integration and differentiation processes within upper secondary education. The order of discourse, which encroaches upon pupils' integration and differentiation processes in restructured upper secondary education requires alternative explanations as to the types of social relations that are preserved in a market discourse. Pupils' actions of choice are not merely about the maximisation of their own personal benefits. There is no "natural" connection between freedom of choice and pupils' egocentric orientation towards success.

Pupils' group-oriented, interest-oriented and tradition-oriented actions of choice are built upon another type of language-constituted rationality. Pupils legitimise their actions of choice on the basis of the social dimensions and possibilities of upper secondary education. Subjects and fields of subject coincide with young people's genuine interests inside and outside of the educational context and, finally, in consideration of family preferences. The discourse on how pupils can be directed towards active citizenship has an inter-subjective point of departure. The discourse is characterised by an open and tolerant communication. Pupils' actions of choice are formed in the light of their continuous discussions with different persons, who are in one way or other involved in the communal interpretation of how to achieve a good life and how this good life is supposed to be led. Pupils are driven into the integration and differentiation process where they discuss and take a stand in favour of those educational options, which are conceived as the most relevant in relation to a "self-determining ethical-

cultural community” (Habermas, 1995a. p. 130). The discourse on educating pupils towards active citizenship means that actions of choice actually aim to distinguish the own group’s interests and notions of a good life from other interest groups. Pupils’ educational choices within the active-citizenship discourse is intertwined with the cultural life history they share with others. Actions of choice are made in relation to the context and cultural tradition the pupils have been part of. Other peoples’ opinions and memories of upper secondary education coincide with individual interests. In a society with a high degree of freedom of choice, cultural pressure is exercised by people wishing to influence and direct pupils’ educational choices, because education is regarded as significant. The pupils-towards-active-citizenship discourse thoroughly interferes with the historical continuity of the educational system and its quantitative expansion. The more people who attend upper secondary education, the more people will have memories of their own regarding various forms of education. This creates expectations on the conditions of education, which future generations will be faced with.

Conclusions

My analysis of these two paramount discourses indicates that the integration and differentiation processes are ambiguous. There is no established order of discourse to constitute a given framing for how the social relations are to be maintained within upper secondary education of today. We can nonetheless assume that there is an ongoing discursive struggle which in some respects signals an imminent change in the points of departure for upper secondary education’s integration and differentiation processes. In the field of tension created between the market-oriented and pupils-towards-active citizenship discourses, different integration and differentiation processes are constituted.

First, this study illustrates how pupils continuously make actions of choice based on considerations concerning a traditional option. In relation to this kind of actions of choice the pupils also make considerations concerning vocational-, career- and consumption-oriented options. Pupils make educational choices that are influenced by their social background. At the same time they are capable of recognising the opportunities and limitations of their education because of their clearly defined goals they would like to reach via upper secondary education. Pupils’ orientation towards success is fomented by the endeavours of the local upper secondary schools to meet with the pupils’ strategic actions. Upper secondary education promotes pupils’ different personal assets, and it will continue to do so. As this study has shown, pupils regardless of the programmes they attend, may have strategic goals they hope to achieve by way of the choices they make. However, it depends on the pupils’ own capability whether or not these opportunities can materialise as far as a strict orientation towards success is concerned. Those pupils with top grades, social networks, and a profound goal-related orientation, those who have always benefited from the educational systems’ organisation and structure, can ”monitor” their own advantages (cf. Broady & Börjesson, 2002). Pupils can choose upper secondary schools, their first choice is attended to and within the upper secondary school they are allowed to choose courses that further their vocational and educational ambitions. Finally, the core subject

Swedish can be viewed as related to the pragmatic use to the pupils. On the local quasi-market the schools do not compete for the statistically most prestigious educations. Those pupils whose wish it is to enrol for the natural science programme at the prestigious schools of the local quasi market will be admitted. The alloy between pupils and upper secondary education distinguishes this thesis from earlier studies. In bigger towns the pupils compete for admittance to the more prestigious schools (Broady & Börjesson, 2005). My conclusion is that different local quasi-markets work in different ways regarding the social differentiation mechanisms of upper secondary education. It appears highly unlikely that upper secondary education should be able to maintain a national, equal standard.

Education policy's intentional self-determination of the pupils who strategically use the inherent freedom of choice is concretised within the framing of what I would like to refer to as an individual-strategic integration and differentiation process. Within such a process pupils' strategic actions are linked with the local upper secondary education's claim to efficient knowledge mediation. Young people in upper secondary school are supposed to be subject to selection towards society's various sectors, in which each citizen has a specific task to fulfil. Education's most efficient and legitimate way to function is pupils' self-selection by way of letting them choose strategic-pragmatically. Such actions of choice leave no other room for pupils but to fulfil a functional task within upper secondary education. This functional task is to be fulfilled to the best of the pupils' ability, so that they can act in accordance with the task's fundamental principles. Pupils will learn how to cope with and make use of an institution's inherent opportunities and obstacles in order for them to maximise their personal profit. Therefore, pupils' actions of choice can be viewed as system-integrative. When the order of discourse is dominated by a market discourse, as is the case here, pupils will be prepared for an individualistic and instrumental-oriented role as citizens.

Second, in this thesis we could follow some pupils transcending tradition-oriented actions of choice in the statistical sense of the term (cf. Nilsson-Lindström, 1998). The transcending of structures, which has become evident in the course of this study, takes place in two ways. Pupils with good grades are typical of these processes. Firstly, pupils who come from a working-class background, but have achieved good grades in secondary school, transcend structures by choosing to apply for entrance to the natural science programme. This type of structural transcending is verified by other research studies, which indicate that grades received in secondary education are strongly connected with choosing a prestigious education (Broady et al, 2000). Secondly, the transcending of structures can be explained by relating pupils' good secondary school grades to upper secondary education's wider range of options on offer. When choosing an upper secondary programme pupils make vocation- and tradition-oriented choices. Their plans to join a certain line of trade and their perception of a good life coincide with the pupils' social affiliation. In upper secondary education, however, pupils use the wide range of options to choose career-oriented courses (e.g. advanced mathematics courses at the so-called 'C' and 'D' levels), which will provide them with more options in the future. These types of explanations have rarely been applied in pedagogical research, since choice of upper secondary

school and upper secondary programme have traditionally been of primary interest (Svensson, 2001; Broady & Börjesson, 2002). I believe that the wider range of options offered by upper secondary education gradually will make other empirical demands on the kind of research that wishes to examine the variation in pupils' different integration and differentiation processes. Pupils' tradition-oriented choice of upper secondary programme can be transcended by their strategic career-oriented actions of choice in upper secondary education, as the findings in this thesis point to.

The two types of structural transcending can be interpreted in the light of the changes in the conditions for integration, which a late modern society has to offer (Nilsson-Lindström, 1998). The actual conditions for young people to choose what they want have been improved due to an increase in educational options and society's increased prosperity. One distinct characteristic of late modern society is that socialisation agents such as family and school do no longer stipulate how young people ought to act. In the thesis' introduction it is discussed how young people are confronted with ever increasing and complicated situations in which they have to make choices. The tougher demands on how real life's conditions for integration and differentiation should be coped with in a reflective way, could be interpreted as opportunities as well as a compelling necessity. Pupil's good grades can be regarded as an incitement to transcend structures. After all, pupils who do transcend structures choose as they are expected to by institutions of education.

Third, integration and differentiation processes may also be about the ways in which the restructured upper secondary education's conditions and prerequisites gradually stratify pupils. This process has to be described in several stages. First of all, these pupils choose a vocation-oriented program and end up in an upper secondary school, which is regarded as below standard by their friends from secondary school. Secondly, pupils do not gain access to their first-choice upper secondary programme. Thirdly, pupils are incapable of using the options on offer within upper secondary education, so they choose any courses without having knowledge of the actual opportunities that do exist. And fourthly, the double differentiation in the core subject Swedish A brings about disadvantages regarding equal conditions for a future participation in society and working life. This description could be referred to as an institutionally subordinated integration and differentiation process. These findings are to a high degree verified by earlier research. Ever since the initial policy discussions about an integrative upper secondary education, Swedish educational research has proven that the education system reproduces society's social patterns (Härnqvist & Gram, 1963; Isreal, 1968, SOU 1980:30⁴³; Malmgren, 1992; Svensson, 2001; Söderström & Roope, 2005 etc). In this thesis it is not the type of differentiation, which is rooted in society's division of labour that focus is placed on. The institutionally subordinated integration and differentiation processes indicate that choice of upper secondary education is made for a variety of reasons that are not favourable to certain pupils. This thesis together with a number of other international studies indicate

⁴³ Swedish government investigation on educational policy

that pupils with a non-academic family background are at a disadvantage when it comes to choosing from a wider range of options, because they do not have recourse to supportive persons outside the education system who could guide them through their processes of choice (Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Whitty, 2002 etc).

Pupils perceive the choice of upper secondary programme as the most important choice. The choice of programme is constituted by a combination of a tradition-oriented and vocation-oriented action of choice, which reproduces the pupils' social affiliation. Pupils want to be prepared for an occupation, which is coherent particularly with the family's recommendations on several possible ways to a good life. The trouble is that pupils often are structured into processes that will make them choose "the second best option". As far as upper secondary education is concerned, pupils trust in the programme to prepare them for their future vocation, which means that individual choices of courses are often ad-hoc decisions. The vocation-oriented choice also signifies that programme-specific subjects will be of primary interest. When choosing an upper secondary programme not only social traditions are reproduced, but also the institutional characteristics of the pre-reform upper secondary school's biases. This is, amongst other things, expressed in the "double differentiation process" which has been discussed in relation to how pupils cope with the core subject Swedish. Pupils' vocational orientation along with the institutional presuppositions of the type of vocabulary pupils in vocationally-oriented programmes require, creates a qualitatively divergent subject. In this case, pupils do not want and do not have the opportunity to obtain qualifications, which are equal to the pupils' qualifications in theory-oriented programmes. It is therefore justified to claim that within this integration and differentiation process, too, equality cannot be guaranteed in upper secondary education. Having said that, there do not seem to be any guarantees for education in the current upper secondary education other than individual opportunities and pupils' responsibility for themselves. Certain pupils will be favoured while others will be disadvantaged by a market-oriented upper secondary education.

Fourth, the wider range of options, offered by upper secondary education, can be related to pupils' group and career-oriented actions of choice. Above all young women actively choose their education due to social reasons. In doing so they create "we and they" structures, which differ from the pre-reform upper secondary school. In the pre-reform upper secondary school "we and they" structures came about by tradition-oriented actions of choice combined with vocation-oriented or career-oriented actions of choice. Pupils with different social backgrounds and/or grades would choose upper secondary biases that corresponded with their ambitions and interests. Today's possibilities to make group-oriented upper secondary school choices did not exist then.

Pupils' scope for action in the earlier upper secondary school was markedly limited once they had chosen their bias. Only a few choices could be made within the framework of the biases on offer in upper secondary education. In this socially homogeneous integration and differentiation process, as I would like to call it, the structuring of these social relations has shifted towards a question of the individual's reflective ability and successive choices. The process could be

described in the following way. Pupils choose upper secondary schools, which they expect will give them a social context that is favourable for their academic ambitions as well as their well-being in general. Within their education they make group-oriented choices, which reinforce the evident social boundaries between schools and programmes. Pupils' aspirations and ambitions regarding the Swedish course and their descriptions of the concrete implementation thereof point to upper secondary education's forming of social clusters at school, programme and course level. In this way, not only do we have an upper secondary education that creates certain integration and differentiation processes (different programmes at different schools) on an organisational level or a process, which comprises habitual and non-reflected actions of choice, but we also have an integration and differentiation process which manifests itself by pupils' active and reflected actions of choice. Their primary purpose is to choose an education, which also considers factors such as "they are like us", at the same time as the findings indicate that other pupils who are not "like us" are actively excluded by this type of choice. This double meaning of a socially homogeneous integration and differentiation process is verified in other international research (Ball, 2003; Power, Edwards, Whitty & Wigfall, 2003). These researchers argue that mostly those pupils whose parents have an academic background weigh in social aspects when choosing an education. Great importance is attached to the choice of school in this case. It has evolved in this thesis that social aspects, when it comes to choosing upper secondary education, apply to far more pupils than those with academic parents. This is likely to be the result of the local upper secondary education's actual wide range of options, which to a large extent provides pupils with their chosen education.

Fifth, the restructured upper secondary education's wider range of options enables pupils to make interest-oriented choices, which combine school subjects with their other interests outside school. Their interests are completed by the vocation-oriented and career-oriented actions of choice, which relate to the pupils' future goals in life. In the integration and differentiation process that I would like to call life-style-oriented, the upper secondary subjects and fields of subjects alloy with pupils' genuine interests and future aspirations. The process therefore fills a function, i.e. creating meaning in the upper secondary education. This enables pupils also to make life-style oriented choices of education. This could be understood as a cultural counter-weight to the upper secondary schools' otherwise tendencies of individualisation of today. The choices to and within upper secondary education become issues about the upholding of a certain life-style and autonomy in relation to the education system.

Within the life-style oriented integration and differentiation process pupils will, according to their genuine interests, "gather" in various group constellations. These social clusters do not entirely draw on the tradition-oriented actions of choice and the passively reproduced choices of education therein or on the group-oriented ambitions to create socially homogeneous groups by action of choice. The idea with the integrative upper secondary school was and is just that. Pupils are to make their choices on the basis of their aptitudes, ambitions and interests and not on the basis of gender or social class. Educational choices, which are similar in terms of contents, can bridge the gap between different social

groups of pupils (SOU 1981:96). In some respects, the restructured upper secondary education renders such policy ambitions possible. When pupils' autonomy is a natural part of an action of choice, the processes of choice will take on communicative characteristics. This inter-subjective prerequisite for the implementation of the life style-oriented integration and differentiation process signifies a breach with the individual-strategic, success-oriented market-discourse, which is predominantly upheld within upper secondary education.

Litteratur

- Alvesta Gymnasieskola. <<http://www.alvesta.se/>> (2003-11-18).
- Ask, Sofia & Sandblad, Fredrik (2003). Studieövergångar och textvärldar. Om nyblivna studenter som möter högskolans textvärld. *Humanetten*, nr 12.
< www.hum.vxu.se/publ/humanetten/nummer12> (2005-10-27).
- Ask, Sofia (2005). *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö University Press.
- Ahrne, Göran, Ekerwald, Hedvig & Leulforsrud, Håkon (1985). *Klassamhällets förändring*. Lund: Arkiv.
- Arfwedson, Gerhard (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983). *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, Göran, Järnek, Martin & Lindskog, Erik (2004). *Valfrihet – fiktion och verklighet*. Uppsala: STEP.
- Apple, Michael W (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, Michael W (2004). Creating Difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*. Nr 1, s. 12-44.
- Bagley, Carl, Woods, Philip A & Glatter, Ron (2001). Rejecting Schools. Towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership and management*. Nr 3, s. 309-325.
- Ball, Stephen J (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen J (1995). Parents, schools and markets: The repositioning of youth in United Kingdom education. *Young. Nordic journal of youth research*. Nr 3, s. 68-79.
- Ball, Stephen J, Maguire, Meg & Macrae, Sheila (2000). *Choice, pathways and transitions Post – 16. New youth, new economies in the global city*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J (2003). *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Bauman, Zygmunt (1999). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, Dennis (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Nr 4, s. 349-365.
- Beach, Dennis (2003). Mathematics goes to market. I Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma, (red): *Democratic Education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell.
- Beck, Ulrich (1998). *Risksamhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jarl (1972). *Utbildningsval, utbildningsforskning och utbildningsplanering. Ett empiriskt bidrag och några framtidsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran (1993). *Jämlikhet och kunskap: debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975-1990*. Stockholm; Östlings.
- Bertaux, Daniel (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. I Daniel Bertaux (red): *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: SAGE.
- Biesta, Gert (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Nr 1, s. 59-80.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.

- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Blomskog, Stig & Schröder, Lena (1999). Vilka ungdomar blir arbetslösa? I Anders Gullberg, & Martin Börjesson (red): *I vuxenlivets väntrum*. Umeå: Boréa.
- Bloch, Marianne N & Blessing, Benita (2000). Restructuring the state in Eastern Europe. women, child care, and early education. I Thomas Popkewitz, (red): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY.
- Boman, Ylva (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna: om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro studies in education 4.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Acts of resistance. Against the new myths of our time*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre (1999). *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity.
- Broady, Donald, Andersson, Mats, Börjesson, Mikael, Gustafsson, Jonas, Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael (2000). *Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. Rapport till kommittén om välfärdsbokslut*. Rapporter från forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Nr 27. Uppsala: Uppsala universitet.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2002). *En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet*. E-tidskrift. 2002:1 <<http://www.upi.artisan.se>> (2005-02-16).
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2005). Gymnasieskolans sociala karta. Några resultat från projektet Gymnasieskolan som konkurrensfält. *Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och framåtblick*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Brown, Phillip (1997). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. I Albert Henry Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown & Amy Stuart Wells, (red): *Education. culture, economy and society*. Oxford: Oxford University press.
- Bunar, Nihad & Trondman, Mats (2001). *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat."* Stockholm: Atlas.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carleheden, Mikael (1996). *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Carspecken, Phil Francis (1996). *Critical ethnography in educational research – a theoretical and practical guide*. New York and London: Routledge.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in late modernity – Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Chubb, John E & Moe, Terry M (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Croona, Gill (2003). *Etik & utmaning. Om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Växjö: Växjö University Press.
- Dagens Nyheter (2005). *Alltför höga friskolebetyg driver fram antagningsprov*. DN Debatt. (2005-04-23).
- Dahlöf, Urban (2002). Nålsögon, styrgrupper eller individanpassat ramsystem? Om ofullbordade reformtankar och läroplansalternativ i gymnasieskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Nr. 3, s. 218-232.
- Dewey, J. (1993). *The Political Writings*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

- Ds. 1993:69 *Centrala frågor i utvecklingen av kursutformad gymnasieskola: delrapport från arbetsgruppen för kursutformad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Ds. 1997:78 *Gymnasieskola i ständigt utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dresch, James & Lovén, Anders (2003). *Vägledning i förändring – om omvärldsförändringar och dess betydelse för vägledning*. <<http://dSPACE.mah.se/handle/2043/919>> (2005-12-07).
- Durkheim, Émile (1964). *The division of labour in society*. New York: Free Press.
- Durkheim, Émile (1977). *The evolution of educational thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge.
- Edwards, Tony, Gewirtz, Sharon & Whitty, Geoff (2000). New schools for new times? Notes toward a sociology of recent education reform. I Thomas Popkewitz, (red): *Educational knowledge. Changing Relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University.
- Engholm, Mette, Modin, Gunvor & Mählick, Lars (1975). *Yrkesplaner och utbildningsval bland gymnasister. En studie i könsdifferenser*. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik. Stockholms universitet.
- Ekerwald, Hedvig (1983). *Den intelligenta medelklassen. En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ekerwald, Hedvig (1993). Om utbildningens funktioner och fördelning i Sverige. I Ulf Himmelstrand & Göran Svensson, (red): *Sverige – vardag och struktur. Sociologer beskriver det svenska samhället*. Södertälje: Norstedts.
- Englund, Tomas (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good"*. Pedagogisk forskning i Uppsala 108.
- Englund, Tomas (1995a). På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg, Tomas Englund & Sverker Lindblad (red): *Kunskap. Organisation. Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1995b). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Entwistle, Noel & Popkewitz, Thomas (1997). Conceptual overview and discussion. I Karl-Erik Rosengren, & Bo Öhngren (red): *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Swedish council for research in the humanities and social sciences (HSFR).
- Eriksson, Robert & Jonsson, Jan O. (1994). *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Eriksson, Lars (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro: Örebro Studies in Education 10.
- Esaias Tegnér Gymnasiet. <<http://www.folkuniversitetet.se/templates/ort.aspx?id=2419>> (2003-11-18).
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Oxford: Polity.
- Fairclough, Norman (1995a). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1995b). *Media discourse*. London: Arnold.
- Foskett, Nicholas & Hemsley-Brown, Jane (2001). *Choosing Futures. Young people's decision-making in education, training and careers markets*. London: Routledge.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsiensis.
- Fransson, Karin & Lindh, Gunnel (2004). *Ungdomars utbildnings- och yrkesval – i egna och andras ögon*. Stockholm: Liber.
- Friedman, Milton & Friedman, Rose (1980). *Free to choose: A personal statement*. London: Secker & Warburg.

- Fritzell, Christer (1981). *Science, ideology and teaching – A critical inquiry into the sociology of pedagogy*. Lund: CWK Gleerup.
- Fritzell, Christer (1987). *Utbildning och arbetsmarknad: några steg mot en pedagogisk teori*. Lund: Pedagogiska institutionen.
- Fritzell, Christer (1988). Social change and the transformation of educational control. *Pedagogical Bulletin*. Nr. 11. Lund: University of Lund.
- Fritzell, Christer (1989). *Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas*. Lund: Pedagogiska institutionen.
- Fritzell, Christer (1996). Pedagogical split vision. *Educational Theory*. Nr 46, s. 203-216.
- Fritzell, Christer (1998). Skolans värdegrund: Samhällsutveckling och pedagogikens demokratisering. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Nr 2, s. 41-55.
- Fritzell, Christer (2003). *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Växjö: Pedagogisk kommunikation, nr 2.
- Fritzell, Christer (2004). Ett bildningsdidaktiskt perspektiv. I Lena Fritzen (red): *På väg mot en integrativ didaktik*. Växjö: Växjö universitet.
- Fritzell, Christer (2006). On the reconstructing of educational science. *Educational philosophy and theory*. Under publicering.
- Fritzell, Christer, Fritzen, Lena, Lindberg, Leif & Wistedt, Inger (2004). *Självvärderingsrapport från forskningsprofilen Utbildning och didaktik*. Växjö: Växjö universitet.
- Fritzen, Lena (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund university press.
- Fritzen, Lena (2003). Ämneskunnskap och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*. Nr 3, s. 67-88.
- Frykholm, Claes-Uno & Nitzler, Ranghild (1989). *Blå dunster – korn av sanning. En studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. Umeå: Umeå universitet.
- Frykholm, Clas-Uno & Nitzler, Ranghild (1993). Working life as pedagogical discourse: empirical studies of vocational and career education based on theories of Bourdieu and Bernstein. *Journal of educational studies*. Nr 5 s. 433–444.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (1997). *Young people and social change. Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen J & Bowe, Richard (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, Sharon (2002). School markets and locality: an exploration of difference in the English education market place. I Christine Hudson & Anders Lidström (red): *Local education policies*. Hampshire: PALGRAVE.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.
- Gorard, Stephen, Rees, Gareth, Fevre, Ralph & Furlong, John (1998). Learning trajectories: travelling towards a learning society? *International Journal of lifelong education*. Nr 6. s. 400–410.
- Gorard, Stephen, Taylor, Chris & Fitz, John (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: Routledge.
- Gullberg, Anders & Börjesson, Martin (1999). *I vuxenlivets väntrum*. Umeå: Boréa.
- Gustafsson, Jan (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, Kristina (2003). Vinna eller försvinna? Fostran till humankapital i 2000-talets grundskola. I Markus Idvall & Fredrik Schoug (red): *Kunskapssamhällets marknad*. Lund: Studentlitteratur.

- Gymnasienämnden i Växjö kommun (1998). *Yttranden över ansökningar om rätt till bi-drag för fristående gymnasieskolor. DNR 98:1003, DNR 98:1168, DNR 98:1191.*
- Habermas, Jürgen (1984). *The theory of communicative action. Volume one. Reason and the rationalisation of society.* Cambridge: Polity.
- Habermas, Jürgen (1987). *The theory of communicative action. Volume two. The critique of functionalist reason.* Cambridge: Polity.
- Habermas, Jürgen (1988). *Samhällsvetenskapernas logik.* Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1995a). *Diskurs, rätt och demokrati.* Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1995b). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1999). *Den postnationella konstellationen.* Göteborg: Daidalos.
- Hall, Valerie (1999). Partnerships, alliances and competition – defining the field. I Jack Lumby & Nicholas, Foskett, (red): *Managing external relations in schools and colleges.* London: SAGE.
- Halsey, Albert Henry, Lauder, Hugh, Brown, Philip & Stuart Wells, Amy (1997). *Education. culture, economy, society.* Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity.* Philadelphia: Open University Press.
- Hill, Margreth (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjälmeskog, Karin (2000). *"Democracy begins at home".* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hirsch, Donald (1997). Policies for school choice. What can Britain learn from abroad? I Ron Glatter, Philip A. Woods and Carl Bagley (red): *Choice & diversity in schooling. Perspectives and prospects.* London: Routledge.
- Hudson, Christine & Lidström, Anders (2002). *Local education policies. Comparing Sweden and Britain.* Hampshire: Palgrave.
- Husén, Torsten & Härnqvist, Kjell (2000). *Begåvningsreserven: en återblick på ett halv-sekels forskning och debatt.* Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- HS Naturbruksgymnasium (2003). <<http://www.ingelstad.nu/index.htm>> (2003-11-18).
- Hwang, Sun-Joon. (2002). Kampen om begreppet valfrihet i skolpolitiken. *Utbildning och demokrati.* Nr 1, s. 71-110.
- Härnqvist, Kjell & Graham, Åke (1963). *Vägen genom gymnasiet. Elevers syn på valsituationer och studieformer. SOU 1963:15.* Stockholm: Iduns.
- Härnqvist, Kjell & Bengtsson, Jarl (1972). *Educational reforms and educational equality. Contribution to a reader on social stratification.* Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Härnqvist, Kjell (1978). *Individual demand for education. Analytical report.* OECD. Paris: Organisation for economic co-operation and development
- Härnqvist, Kjell (1993). *Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola: analyser i den longitudinella databasen UGU 67.* Mölndal: Göteborgs universitet.
- Israel, Joakim (1968). Uppfostran och utbildning. I Edmund Dahlström (red): *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Israel, Joakim (1980). *Språkets dialektik och dialektikens språk.* Stockholm: Esselte Studium.
- Izquierdo, Honorio M & Minguez, Almudena M (2003). Sociological theory of education in the dialectical perspective. I Carlos Alberto Torres och Ari Antikainen (red): *The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory.* New York: Rowman & Littlefield.

- Jessop, Bob, Bonett, Kevin, Bromley, Simon & Ling, Tom (1987). Popular capitalism, flexible accumulation and left strategy. *New Left Review*, Nr. 165, s. 104-122.
- Johnsson, Mattias (2004). *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet Nr 72.
- Jönsson, Ingrid, Trondman, Mats, Arnman, Göran & Palme, Mikael (1993). *Skola – fritid – framtid. En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, Gustav E (2002). *Utdanning, styrning og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Katedralskolan (2003). <<http://www.katedral.vaxjo.se/>> (2003-11-17).
- Kenway, Jane & Bullen, Elizabeth (2001). *Consuming children. Education-entertainment-advertising*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Kjellman, Ann-Kristin (2001). "Hurra för valfriheten" – Men vad ska vi välja? Stockholm: HLS.
- Kungsmadsskolan (2003). <<http://www.kungsmadsskolan.se/>> (2003-11-17).
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Levin, Henry, M (1997). The economics of educational choice. I Elchanan Chon (red): *Market approaches to education. Vouchers and school choice*. Oxford: Elsevier.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, Julian (1991). Qvasi-markets and social policy. *The economic journal*, 101. p.1256-1267.
- Lindahl, Britt (2003). *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Tomas S (1999a). *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Tomas S (1999b). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S (2004). *Educational restructuring: international perspectives on travelling policies*. Greenwich: Information Age Pub.
- Linde, Göran (2004). Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner. *Skolverket. Intern rapport. Dnr.2003:1767*.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lundgren, Simon (2002). *Modernitetens markörer. Ungdomsbilder i tid och rum*. Umeå: Sociologiska institutionen, Umeå universitet Nr 28.
- Linnér, Susanne (2005). *Värden och villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Växjö: Växjö University Press.
- Ljung, Maja (2000). Utbildning i broschyrspråkets värld. I SOU 2000:47. *Mångfald i högskolan*. Bilaga 5. Stockholm: Fritzes.
- Lovén, Anders (2000). *Kvalet inför valet. Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Luke, Allan (1997). Theory and practice in critical discourse analysis. I Saha J. Lawrence (red): *International Encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Pergamon.
- Lundgren Ulf P (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 3, s. 233-243.

- Lund, Anna (2004). *Iscensättningar och upplevelser. Om barn- och ungdomsteater och dess möte med ung publik*. Växjö: Växjö University Press.
- Lund, Stefan (2002). Från tågresenär till bilist – En diskussion om individualisering och individualism. *Utbildning & Demokrati*. Nr 3, s. 73-90.
- Lund, Stefan (2004). Gymnasieskolans kärnämnen och kunskapssamhället. I Lena Fritzen (red): *På väg mot en integrativ didaktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004). *Pedagogik och diskursanalys – Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Pedagogiska arbetsrapporter Nr 5.
- Lgr 62 *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgy 70 *Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del. Andra översedda upplagan 1975*. Stockholm: Liber.
- Lpf 94 *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, Gun (2003). Svenskämnet som demokrati och ”värdegrundsämne”. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Nr 2, s. 63-76.
- Marklund, Sixten (1968). *Gymnasiet – skola i förvandling*. Stockholm: Bonniers.
- Marklund, Sixten (1982). *Skolsverige 1950-1975. Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber.
- Marklund, Sixten (1985). *Skolsverige 1950-1975. Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber.
- Miron, Gary (1993). *Choice and the use of market forces in schooling. Swedish education reforms for the 1990s*. Stockholm: Institute of International Education.
- Moe, Terry M (2001). *Schools, Vouchers, and the American public*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Morrow, Raymond A & Brown, David D (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mortimore, Peter (1997). Can effective schools compensate for society? I Albert Henry Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown & Amy Stuart Wells (red): *Education. Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University press.
- Murray, Mac (1988). *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933 – 1985*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, Per (1998). *Fritid i skilda världar*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Nilsson-Lindström, Margareta (1998). *Tradition och överskridande. En studie av flickors perspektiv på utbildning*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Nordgren, Lars (2003). *Från patient till kund. Intåget av marknadstänkande i sjukvården och förskjutningen av patientens position*. Lund: Lund Business Press.
- Nóvoa, António (2000). The restructuring of the European educational space. Changing relationships among states, citizens, and educational communities. I Thomas Popkewitz (red): *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: Suny.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ozga, Jenny (2000). *Policy research in educational settings – contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- PA 2000:20. *Projektarbete. Kursplan, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

- Parsons, Talcott (1968). *The structure of social action. A study in social theory with special reference to a group of recent European writers. 2, (Weber)*. New York: Free Press.
- Persson, Anders (1997). *Politiken i krissamhället: studier av politikens reella och virtuella verkligheter*. Stockholm: Carlsson.
- Persson, Anders (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Pearson, Judith (1993). *Myths of educational choice*. Westport: Praeger Publishers.
- Polanyi, Karl (1957). *Trade and market in the early empires. Economies in history and theory*. New York: Free Press.
- Popkewitz, Thomas S (2000). *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: Suny.
- Power, Sally. & Whitty, Geoff (1999). Market Forces and School Cultures. I Jon Prosser (red): *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Power, Sally & Whitty, Geoff (2002). Devotion and choice in three countries. I Geoff Whitty (red): *Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education*. London: SAGE.
- Power, Sally, Edwards, Tony, Whitty, Geoff & Wigfall, Valerie (2003). *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.
- Proposition 1988/89:4 *Skolans utveckling och styrning*.
- Proposition 1990/91:18 *Regeringens proposition om ansvaret i skolan*.
- Proposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Proposition 1992/93:250 *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox*.
- Proposition 1996/97:3 *Kulturpolitik*.
- Proposition 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*.
- ProCivitas (2003). <<http://www.procivitas.se/>> (2003-11-19).
- Rees, Gareth, Fevre, Ralph, Furlong, John & Gorard, Stephen (1997). History, place and the learning society: towards a sociology of lifetime learning. *Journal of Education Policy*. Nr. 6, s. 48–497.
- Reuterberg, Sven-Erik & Svensson, Allan (1998). *Vem väljer vad i gymnasieskolan? Förändringar i rekryteringsmönstret efter den senaste gymnasiereformen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Richardson, Gunnar (1977). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, Gunnar (1983). *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosengren, Karl-Erik & Öhngren, Bo (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Swedish council for research in the humanities and social sciences (HSFR).
- Salomonsson, Karin (2003). Kompetensindustrin. Rekrytering, personalutveckling och karriärplanering. I Markus Idvall & Fredrik Schoug (red): *Kunskapssamhällets marknad*. Lund: Studentlitteratur.
- Schor, Juliet B (2004). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner.
- Schüllerqvist, Ulf (1995). Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I Tomas Englund (red): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Schwartz, Barry (2004). *Valfrihetens tyranni. Om konsten att välja*. Stockholm: Prisma.
- SFS 1997:1212. *Skollag*.

- Skawonius, Charlotte (2005). *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket (1996). *Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen 1995. 30 gymnasieskolor i ett reformarbete: en utvärdering av genomförandet av den nya läroplanen, Lpf 94*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1998). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck: utvärdering av gymnasieprogram 1997: huvudrapport*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998: huvudrapport*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999: huvudrapport*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000a). *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. <www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDW?W=KEY=769> (2002-09-11).
- Skolverket (2000b). *En temabild om värdegrunden. Med demokratin som uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000c). *Lifelong learning and lifewide learning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000d). *Svenska. SV1201 – Svenska A*. <<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=SV&skolform=21&ar=0304&infotyp=17>> (2003-09-23).
- Skolverket (2000e). *Svenska*. <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>>> (2003-09-23).
- Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003). *Valfrihet – och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygssättning? En studie på fyra skolor*. Stockholm: Fritzes.
- Skr. 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/99/e7f5b2f6.pdf>> (2005-02-15).
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV*. Stockholm: Iduns.
- SOU 1963:50. *Fackskolan. Betänkande angivet av fackskoleutredningen*. Stockholm: Ivar Heggströms tryckeri.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningen. Yrkesutbildningsberedningen I*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri.
- SOU 1967:48. *Yrkesutbildningen. Läroplaner för yrkesutbildningen samt vissa pedagogiska och metodiska frågor. Yrkesutbildningsberedningen III*. Stockholm: Ivar Heggströms tryckeri.
- SOU 1980:30. *Den sociala selektionen till gymnasiestadiet. En jämförelse mellan fyra årskullar*. Stockholm: Gotab.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Kungälv: Gotab.
- SOU 1981:98. *Studieorganisation och elevströmmar*. Kungälv: Gotab.
- SOU 1989:67. *Levnadsvillkor i Storstadsregion*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1995:113 *Fristående gymnasieskolor*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:1 *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:1 *Det nya gymnasiet – steg för steg*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:107 *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*.
- Stehr, Nico (1994). *Knowledge Societies*. London: SAGE.
- Stehr, Nico (2001). Modern societies as knowledge societies. I George Ritzer and Barry Smart (red): *Handbook of social theory*. London: SAGE.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, Daniel (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Svensson, Allan (2001). Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 3, s. 161-172.
- Svensson, Allan (2002). *Den sociala snedrekryteringen till högskolan – när och hur uppstår den?* IPD – rapport. Nr 2002:10. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Söderström, Martin & Uusitalo, Roope (2005). *Vad innebär införandet av fritt skolval i Stockholm för segregeringen i skolan?* Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Rapport 2005:2
- Taylor, Chris (2002). *Geography of the 'New' education market: secondary school choice in England and Wales*. Hampshire: Ashgate.
- Teknikum (2003). <<http://www.teknikum.vaxjo.se/>> (2003-11-17).
- Thavenius, Jan (1999). Läroplanen och kulturen. I Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius (red): *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Tilly, Charles (2000). *Beständig ojämlikhet*. Lund: Arkiv.
- Utbildningsdepartementet (2001). *Debatten om det livslånga lärandet*.
- Vetenskapsrådet (1999). *Etikregler för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Växjö Fria Gymnasium (2003). <<http://www.vaxjofria.se/>> (2003-11-18).
- Växjö kommun (2003). *Elevstatistik*.
- Växjö kommun (2004). *Växjö kommuns hemsida*. <<http://www.vaxjo.se/vaxjowww/utsidan/omraderubrik.asp?rubrik=2215&omrade=120>> (2004-05-26).
- Wallin, Erik (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid. Perspektiv på en skolform*. Stockholm: Liber.
- Wallin, Erik (2002). Att utveckla skolan: En fråga om att lyfta sig själv i håret - eller vad? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr.2, s. 99-129.
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret i skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro studies in education.
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of justice. A defence of pluralism and equality*. Oxford: Martin Robertson.
- Weiler, Kathleen (1993). Feminism and the struggle for a democratic education: A view from the United States. I Madeleine Arnot & Kathleen Weiler (red): *Feminism and social justice in education*. Bristol: Falmer.
- West, David (1990). *Authenticity and Empowerment. A theory of liberation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wistedt, Inger (1987). *Rum för lärande – om elevers studier på gymnasiet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Wikström, Christina (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. Umeå: Department of Educational Measurement, Umeå universitet.
- Willis, Paul (1981). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Willis, Paul (2000). *The Ethnographic Imagination*. Oxford: Polity.

- Willis, Paul (2000). *The Ethnographic Imagination*. Oxford: Polity.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). 'Manifesto for Ethnography'. I *Ethnography*. Vol 1, s. 5-16.
- Winther-Jorgensen, Marianne & Phillips, Lousie (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Whitty, Geoff, Power, Sally & Halpin, David (1998). *Devolution & Choice in Education. The School, the State and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, Geoff, Gewirtz, Sharon & Edwards, Tony (2000). New schools for new times? Notes toward a sociology of recent educational reform. I Thomas Popkewitz (red): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: Suny.
- Whitty, Geoff (2002). *Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education*. London: SAGE.
- Whitty, Geoff & Power, Sally (2002). The overt and hidden curricula of quasi-markets. I Geoff Whitty (red): *Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education*. London: SAGE.
- Wodak, Ruth (1996). *Disorder of discourse*. London: Longman.
- Woods, Philip A, Bagley, Carl & Glatter, Ron (1997). Diversity, differentiation and hierarchy. School choice and parental preferences. I Philip Woods, Carl Bagley & Ron Glatter (red): *Choice & diversity in schooling. Perspectives and prospects*. London: Routledge.
- Woods, Philip A, Bagley, Carl & Glatter, Ron. (1998). *School choice and competition: markets in the public interest?* London: Routledge.
- Wright, Erik Olin (2000). *Class counts. Student edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix

Presentation av studien elever

NAMN	1:A HANDSVAL	GRUNDSKOLEBETYG	FÖRÄLDRARS ARB.	FRITID
Hanna	Hotell/restaurang programmet (Ryssby gymnasieskola).	Övervägande Vål Godkänd (VG)	Fader – speditör Moder - sekreterare	Innebandy, fotboll, badminton, matlagning
Hampus	Hotell/restaurang programmet (Ryssby gymnasieskola)	Övervägande Godkänd (G)	Fader – lastbilschaufför Moder – socialsekreterare	Musik, fester, disco, film
Filip	Fordonsprogrammet (Alvesta gymnasie-skola).	Övervägande G. Saknar betyg i flera ämnen	Fader – projektledare arbetar utomlands Moder – vårdbiträde	Styrketräning, motorer
Fred	Fordonsprogrammet (Kungsmadsskolan).	Övervägande G. Saknar vissa betyg	Fader – försäljare Moder – sekreterare	Motorer, golf
Isak	Industriprogrammet (Kungsmadsskolan).	Enbart G. Saknar vissa betyg	Fader – kanslist Moder - vårdare	Fest, styrketräning
Hugo	Handelsprogrammet (Kungsmadsskolan)	Övervägande G	Fader – snickare Moder – mättekniker	Innebandy, fotboll
Hilda	Handelsprogrammet (Kungsmadsskolan)	Övervägande G	Fader – arbetslös (tidigare lastbilschaufför) Moder – industriarbetare	Läsa, musik, ishockey
Edgar	Elprogrammet (Teknikum).	Övervägande G	Fader – Industriarbetare Moder – under-sköterska.	Fiske, fotboll
Erik	Elprogrammet (Teknikum)	Övervägande VG	Fader – montör Moder – under-sköterska	Fotboll och innebandy
Ingemar	Idrottsprogrammet (Katedralskolan)	Övervägande G	Fader – elektriker Moder – florist	Fotboll, bandy, styrketräning,
Saga	Samhällsvetenskapliga programmet (Katedralskolan)	Övervägande VG	Fader – präst Moder – högskolelärare	Dans, sjunga, skriva, musik

Selma	Samhällsvetenskapliga programmet (Katedralskolan)	Övervägande G	Fader – avdelningschef Moder – industriarbetare	Tennis
Sanna	Samhällsvetenskapliga programmet (Katedralskolan).	Övervägande VG	Fader – mentalskötare Moder – förskollärare	Teater, politik
Stina	Samhällsvetenskapliga programmet (Katedralskolan).	Övervägande VG	Fader – sjukskriven Moder – studerande	Läsa, film, musik
Samuel	Samhällsvetenskapliga programmet (Kungsmadsskolan)	Övervägande G	Fader – lastbilschaufför Moder – student	Musik, film, fiske, fester, kompisar.
Sara	Samhällsvetenskapligt program (Katedralskolan)	Övervägande VG	Fader – arbetslös f.d. lärare Moder – arbetslös f.d. lärare	Innebandy, ung redaktör på ortens lokaltidning
Sofia	Samhällsvetenskapliga programmet (Katedralskolan)	Övervägande VG	Fader – marknadschef på ett större företag Moder - kanslist	Innebandy, fotboll
Nils	Naturvetenskapliga programmet (Katedralskolan)	Lika andel VG och Mycket Väl Godkänd (MVG)	Fader – säljare Moder - barnskötare	All sport
Nora	Naturvetenskapliga programmet med inriktning häst. (Friskola utanför samverkansområdet).	Övervägande MVG	Fader – egen företagare Moder – egen företagare	Ridning, hästar
Nina	Naturvetenskapliga programmet (Teknikum)	Övervägande VG	Fader – egen företagare, elektriker. Moder - undersköterska	Läsa, ishockey,
Noah	Naturvetenskapliga programmet (Katedralskolan).	Lika andel VG och MVG	Fader – konstruktör (maskiner) Moder – löneadministratör	Basket, volleyboll, golf
Isabell	International Baccalaureate inriktning naturvetenskap (Katedralskolan).	Övervägande VG	Fader – maskinskötare Moder – bespisningsanställd	Dans, kompisar

Intervjuguide – januari/februari 2002

Utbildning och arbete

Vilken information har du fått om gymnasievalet? FRÅN SYO, från de olika gymnasieskolorna? Etc.

Kan du berätta om ditt möte med SYO? Vad upplevde du som positivt/negativt?

Berätta om de studiebesök ni gjort på gymnasieskolor. Följde du med någon? Vem i så fall?

Har du pratat med någon lärare om gymnasievalet? Vad har de sagt? Andra vuxna överhuvudtaget?

När du var liten och pratade med kompisar om vad du skulle bli när du blev stor, vad sa du då?

Ibland brukar jag och mina kompisar roa oss med att tänka kring vad vi skulle göra ifall man vann flera miljoner kronor. Jag skulle vilja att du riktade dina tankar mot yrkeslivet.

Ifall du tänkte bort alla konsekvenser, dina egna föreställningar om vad du kan och inte kan. Vad skulle du helst av allt vilja arbeta med då?

Berätta för mig hur du tänker kring ditt framtida val av gymnasieprogram?

När du väljer program har själva skolan någon betydelse för detta val? På vilket sätt i så fall?

Har du funderat på att välja till friskola?

Tycker du att det är svårt att välja gymnasieprogram? Vad händer om du upp-täcker att du har valt fel?

Vad tror du att arbetsmarknaden kommer att ställa för krav på dig ?

Vilka kunskaper måste du ha eller utveckla för att få det arbete som du önskar?

Hur lyckas man på en framtida arbetsmarknad?

Vad är det som kommer att avgöra ditt framtida yrkesliv?

Vad kommer du att göra om 10 år?

Familjen, hemmet och familjelivet

Har du några syskon? Vad gör de nu? Brukar du prata med dina syskon om gymnasievalet? Berätta om vad ni brukar prata om då?

Brukar ni diskutera din skolgång hemma med föräldrarna? Vad säger ni då? Kan du ge några exempel? Är ni överens om det som ni brukar komma fram till?

Har ni diskuterat ditt kommande val av gymnasieprogram/gymnasieskola?

Vad tycker dina föräldrar att du ska välja för utbildningsprogram? Hur resonerar de då? Vad tycker du om det?

Upplever du att du har stöd av dina föräldrar för de valalternativ som du funderar över?

Om du skulle beskriva dina föräldrars inställning till utbildning, vad skulle du säga då?

Fritid och socialt liv

Kan du berätta för mig om vad du sysslar med på fritiden?

Beskriv hur en vanlig före och efter skolanvecka ser ut för dig?

Vad kommer de kompisar som du umgås med på fritiden att välja för gymnasieprogram?

Brukar du diskutera valet av gymnasieprogram med dina kompisar? Vad talar ni om då? Vilken betydelse har dina kamraters inställning?

Intervjuguide – gruppintervju april/maj 2002

Allmänt om gymnasievalet (gäller alla intervjuer)

Hur har det gått med det första valet? Har ni kommit in eller... Hur känner ni inför det? Kommer ni att söka något annat programalternativ inför det slutgiltiga valet den 15 maj?

Skulle ni ha valt att läsa vid gymnasiet ifall det även fanns möjligheter att få arbete direkt efter grundskolan? Varför / varför inte?

Vilken är den huvudsakliga anledningen till att ni kommer att välja just detta gymnasieprogram? Vad kommer det sig att detta är så viktiga kriterier för er? Vad är mindre viktigt? **Se specifika frågor.**

Berätta om hur ni upplevt den här beslutsprocessen att välja till gymnasieskolan? Har ni lärt er något? Vad skulle ni ha gjort annorlunda ifall ni skulle göra det en gång till? Ifall ni fick frågan av en kamrat vad man ska tänka på när man väljer till gymnasieskolan, vad skulle ni säga då?

Vad är det viktigaste ni har lärt er under er tid i grundskolan? Vilken nytta kommer ni att ha av dessa kunskaper i framtiden? Berätta om hur det känns att börja på gymnasiet? Vad är det som känns roligt med att börja på gymnasiet? Vad är ni oroliga inför? Vad hoppas ni på att få lära er i gymnasieskolan?

Hur tror ni att er framtid kommer att bli? Finns det något som ni oroar er för? Något som ni ser fram emot? Vad är det i så fall?

Specifika frågor

Kamrater - Ni har valt samma gymnasieprogram. Är det viktigt att känna någon som ska börja på det program som man valt? Vad är det som gör detta viktigt / betydelselöst?

Fritid - Ni har valt gymnasieprogram som är inriktade mot fritidssysselsättning, tennis och hästar. Hoppas ni på att kunna arbeta heltid med dessa intressen i framtiden? Hur kan man balansera ett starkt fritidsintresse med vanliga studier? Ert val innebär också att ni måste flytta hemifrån. Hur känns det att flytta hemifrån? Hur tror ni att det kommer att gå?

Vidare studier - Ni har alla planer på att läsa vidare efter gymnasiet. Berätta om anledningarna till att ni tänker göra det? Varför utbildar man sig överhuvudtaget? Hur tänker ni finansiera er utbildning i framtiden?

Familj - Kan ni berätta om hur ni har diskuterat ert gymnasieval inom familjen? Har detta varit betydelsefullt för ert val av gymnasieprogram?

Arbete - Ni tycker att det är roligt att laga mat eller att skruva i motorer och har valt ett program som svarar mot dessa intressen. Vilken betydelse har ert intresse för gymnasievalet?

Skoltrött – Ni har bra betyg men känner att ni inte orkar plugga så hårt. Vad kommer det sig att ni känner er skoltrötta? Om ni tänker bort den känslan av att vara skoltrött - hade ni valt annorlunda då? Vad i så fall?

Intervjuguide – maj/juni 2003

Inledning – tillbakablick om hur studieövergången uppfattades

Berätta om hur det var att börja gymnasieskolan? Trivs du? Vad kommer det sig att du gör det/inte gör det?

Vad har det funnits för svårigheter (*Socialt/pedagogiskt*)?

Vilken är skillnaden gentemot grundskolan?

Du har nu gått ett år i gymnasieskolan, finns det något som du skulle vilja förändra? Vad i så fall? Hur kommer det sig?

Vilket är ditt favoritämne? Hur kommer det sig?

Fritid – hur ser ungdomarnas fritidsmönster ut?

Berätta för mig vad du oftast gör på din fritid? Vad skulle du helst av allt vilja göra på din fritid? Om detta inte alltid är möjligt, berätta om anledningarna till varför du inte kan syssla med detta så ofta som du skulle vilja?

Är dina föräldrar involverade i dina fritidssysselsättningar? På vilket sätt?

Hur får du pengar till att utöva dina fritidssysselsättningar?

Berätta om dina bästa kompisar? Vad gör dina kompisar på sin fritid?

Har dina fritidsintressen förändrats sedan du började på gymnasiet?

Specifika frågor

Brukar du idrotta? Vilka idrotter? Vad kommer det sig att du idrottar/inte idrottar?

Brukar du läsa några böcker? vilka typer av böcker föredrar du, Vad kommer det sig?

Tittar du ofta på TV? Vad ser du på för Tv-program?

Har du någon favoritfilm? Var, med vem brukar du se film? Är det någon skillnad mellan att se film på video om du jämför med bio?

Har du någonsin sett en teater? Vad tyckte du om den? Berätta om de skillnader som finns mellan att se film och se på teater?

Vad lyssnar du oftast på för musik? Är musiken betydelsefull i ditt liv? På vilket sätt är den det?

Vad brukar din mamma göra på sin fritid?

Vad brukar din pappa göra på sin fritid?

Val inom gymnasieskolan – vilka val är ungdomarna medvetna om att de kan göra och hur resonerar de kring sina val?

Har du någonsin funderat på att byta program? Om ja. Av vilka anledningar?

Berätta om hur du upplever möjligheterna som finns att välja inom gymnasieskolan?

Vad har du valt för inriktning? Vad kommer det sig att du har gjort detta val? Vad hoppas du på att få ut av att läsa den inriktning som du valt (*Nu/i framtiden*)?

Vad har du gjort för individuella val? Berätta om hur du tänker kring ditt individuella val? Skulle du kunna tänka dig att göra ett individuellt val av kurs som ges på en annan gymnasieskola än den som du går på? Vad kommer det sig att du tänker så?

Kommer du att välja till några kurser utöver de som finns inom ditt program eller inriktning och individuella val? Exempelvis svenska C

Om du på nytt skulle välja gymnasieprogram, vad skulle du då välja?

Svenska A – som förhandling eller solid grund?

Upplever du att det är någon skillnad mellan den svenska som läst under denna termin och det som ni läste i nian?

Hur är en bra svensklärare?

Vad tycker du är meningen med kursen svenska A, dvs vilken är anledningen till att man ska läsa den?

På vilket sätt har just du nytta av den?

Är den lika meningsfull för alla i din klass?

Vad har du själv haft för ambitioner med kursen? (få bra betyg, lära sig något, klara den etc.)

Har du fått vara med och påverka innehållet i kursen på något sätt? Vad skulle du ha velat påverka?

På vilka sätt har du examinerats i svenska A?

Tycker du att det märks på kursen att den ingår i X-programmet?

Tror du att kursen ser lika dan ut på naturprogrammet?

Finns det något i den kurs som du läst som du upplevt extra intressant? Finns det något i den kurs som du läst som varit onödig?

Vet du vad det står i kursplanen om denna kurs? Har din svensklärare berättat/visat om vad det står i kursplanen? Om så var fallet, vad gav det dig? Om inte, vad tror du står i kursplanen om vad målet med svenska är?

Ni har haft ett fördjupningsarbete i svenska A. Berätta om vad du gjorde då? Hur upplevde du det arbetet?

Avslutning

Om du var statsminister med mycket pengar, hur skulle din gymnasieskola se ut? Har du något att tillägga som kring din gymnasiegång och som jag inte har frågat dig om?

Acta Wexionensia

Nedan följer en lista på skrifter publicerade i den nuvarande Acta-serien, serie III. För förteckning av skrifter i tidigare Acta-serier, se Växjö University Press sidor på www.vxu.se

Serie III (ISSN 1404-4307)

1. *Installation Växjö universitet 1999. Nytt universitet – nya professorer. 1999.* ISBN 91-7636-233-7
2. *Tuija Virtanen & Ibolya Maricic, 2000: Perspectives on Discourse: Proceedings from the 1999 Discourse Symposia at Växjö University.* ISBN 91-7636-237-X
3. *Tommy Book, 2000: Symbolskiften i det politiska landskapet – namn-heraldik-monument.* ISBN 91-7636-234-5
4. *E. Wåghäll Nivre, E. Johansson & B. Westphal (red.), 2000: Text im Kontext,* ISBN 91-7636-241-8
5. *Göran Palm & Betty Rohdin, 2000: Att välja med Smålandsposten. Journalistik och valrörelser 1982-1998.* ISBN 91-7636-249-3
6. *Installation Växjö universitet 2000, De nya professorerna och deras föreläsningar. 2000.* ISBN 91-7636-258-2
7. *Thorbjörn Nilsson, 2001: Den lokalpolitiska karriären. En socialpsykologisk studie av tjugo kommunalråd (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-279-5
8. *Henrik Petersson, 2001: Infinite dimensional holomorphy in the ring of formal power series. Partial differential operators (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-282-5
9. *Mats Hammarstedt, 2001: Making a living in a new country (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-283-3
10. *Elisabeth Wåghäll Nivre & Olle Larsson, 2001: Aspects of the European Reformation. Papers from Culture and Society in Reformation Europe, Växjö 26-27 November 1999.* ISBN 91-7636-286-8
11. *Olof Eriksson, 2001: Aspekter av litterär översättning. Föredrag från ett svensk-franskt översättningssymposium vid Växjö universitet 11-12 maj 2000.* ISBN 91-7636-290-6.
12. *Per-Olof Andersson, 2001: Den kalejdoskopiska offentligheten. Lokal press, värdemönster och det offentliga samtalets villkor 1880-1910 (Doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-303-1.
13. *Daniel Hjorth, 2001: Rewriting Entrepreneurship. Enterprise discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES (doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-304-X.
14. *Installation Växjö universitet 2001, De nya professorerna och deras föreläsningar, 2001.* ISBN 91-7636-305-8.
15. *Martin Stigmar, 2002. Metakognition och Internet. Om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-312-0.
16. *Sune Håkansson, 2002. Räntefördelningen och dess påverkan på skogsbruket.* ISBN 91-7636-316-3.
17. *Magnus Forslund, 2002. Det omöjliggjorda entreprenörskapet. Om förnyelsekraft och företagsamhet på golvet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-320-1.

18. *Peter Aronsson och Bengt Johannisson (red)*, 2002. Entreprenörskapets dynamik och lokala förankring. ISBN: 91-7636-323-6.
19. *Olof Eriksson*, 2002. Stil och översättning. ISBN: 91-7636-324-4
20. *Ia Nyström*, 2002. ELEVEN och LÄRANDEMILJÖN. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-351-1
21. *Stefan Sellbjer*, 2002. Real konstruktivism – ett försök till syntes av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-352-X
22. *Harald Säll*, 2002. Spiral Grain in Norway Spruce (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-356-2
23. *Jean-Georges Plathner*, 2003. La variabilité du pronom de la troisième personne en complément prépositionnel pour exprimer le réflexi (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-361-9
24. *Torbjörn Bredenlöv*, 2003. Gestaltning – Förändring – Effektivisering. En teori om företagande och modellering. ISBN: 91-7636-364-3
25. *Erik Wångmar*, 2003. Från sockenkommun till storkommun. En analys av storkommunreformens genomförande 1939-1952 i en nationell och lokal kontext (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-370-8
26. *Jan Ekberg (red)*, 2003. Invandring till Sverige – orsaker och effekter. Årsbok från forskningsprofilen AMER. ISBN: 91-7636-375-9
27. *Eva Larsson Ringqvist (utg.)*, 2003, Ordföljd och informationsstruktur i franska och svenska. ISBN: 91-7636-379-1
28. *Gill Croona*, 2003, ETIK och UTMANING. Om lärande av bemötande i professionsutbildning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-380-5
29. *Mikael Askander*, 2003, Modernitet och intermedialitet i Erik Asklunds tidiga romankonst (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-381-3
30. *Christer Persson*, 2003, Hemslöjd och folkökning. En studie av befolkningsutveckling, proto-industri och andra näringar ur ett regionalt perspektiv. ISBN: 91-7636-390-2
31. *Hans Dahlqvist*, 2003, Fri att konkurrera, skyldig att producera. En ideologisk granskning av SAF 1902-1948 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-393-7
32. *Gunilla Carlsson*, 2003, Det våldsamma mötets fenomenologi – om hot och våld i psykiatrisk vård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-400-3
33. *Imad Alsayouf*, 2004. Cost Effective Maintenance for Competitive Advantages (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-401-1.
34. *Lars Hansson*, 2004. Slakt i takt. Klassformering vid de bondekooperativa slakteriindustrierna i Skåne 1908-1946 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-402-X.
35. *Olof Eriksson*, 2004. Strindberg och det franska språket. ISBN: 91-7636-403-8.
36. *Staffan Stranne*, 2004. Produktion och arbete i den tredje industriella revolutionen. Tarkett i Ronneby 1970-2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-404-6.
37. *Reet Sjögren*, 2004. Att vårda på uppdrag kräver visdom. En studie om vårddandet av män som sexuellt förgripit sig på barn (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-405-4.
38. *Maria Estling Vannestål*, 2004. Syntactic variation in English quantified noun phrases with *all*, *whole*, *both* and *half* (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-406-2.

39. *Kenneth Strömberg*, 2004. Vi och dom i rörelsen. Skötsamhet som strategi och identitet bland föreningsaktivisterna i Hovmantorp kommun 1884-1930 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7686-407-0.
40. *Sune G. Dufwa*, 2004. Kön, lön och karriär. Sjuksköterskeyrkets omvandling under 1900-talet (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-408-9
41. *Thomas Biro*, 2004. Electromagnetic Wave Modelling on Waveguide Bends, Power Lines and Space Plasmas (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-410-0
42. *Magnus Nilsson*, 2004. Mångtydigheternas klarhet. Om ironier hos Torgny Lindgren från *Skolbagateller* till *Hummelhönung* (doktorsavhandling). ISBN:91-7636-413-5
43. *Tom Bryder*, 2004. Essays on the Policy Sciences and the Psychology of Politics and Propaganda. ISBN: 91-7636-414-3
44. *Lars-Göran Aidemark*, 2004. Sjukvård i bolagsform. En studie av Helsingborgs Lasarett AB och Ängelholms Sjukhus AB. ISBN: 91-7636-417-8
45. *Per-Anders Svensson*, 2004. Dynamical Systems in Local Fields of Characteristic Zero (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-418-6
46. *Rolf G Larsson*, 2004. Prototyping inom ABC och BSc. Erfarenheter från aktionsforskning i tre organisationer (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-420-8
47. *Päivi Turunen*, 2004. Samhällsarbete i Norden. Diskurser och praktiker i omvandling (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-422-4
48. *Carina Henriksson*, 2004. Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-425-9
49. *Anne Haglund*, 2004. The EU Presidency and the Northern Dimension Initiative: Applying International Regime Theory (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-428-3
50. *Ulla Rosén*, 2004. Gamla plikter och nya krav. En studie om egendom, kvinnosyn och äldreomsorg i det svenska agrarsamhället 1815-1939. ISBN: 91-7636-429-1
51. *Michael Strand*, 2004. Particle Formation and Emission in Moving Grate Boilers Operating on Woody Biofuels (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-430-5
52. *Bengt-Åke Gustafsson*, 2004. Närmiljö som lärmiljö – betraktelser från Gnosjöregionen. ISBN: 91-7636-432-1
53. *Lena Fritzén (red)*, 2004. På väg mot integrativ didaktik. ISBN: 91-7636-433-X
54. *M.D. Lyberg, T. Lundström & V. Lindberg*, 2004. Physics Education. A short history. Contemporary interdisciplinary research. Some projects. ISBN: 91-7636-435-6
55. *Gunnar Olofsson (red.)*, 2004. Invandring och integration. Sju uppsatser från forskningsmiljön ”Arbetsmarknad, Migration och Etniska relationer” (AMER) vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-437-2
56. *Malin Thor*, 2005. Hechaluz – en rörelse i tid och rum. Tysk-judiska ungdomars exil i Sverige 1933-1943 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-438-0
57. *Ibolya Maricic*, 2005. Face in cyberspace: Facework, (im)politeness and conflict in English discussion groups (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-444-5
58. *Eva Larsson Ringqvist* och *Ingela Valfridsson (red.)*, 2005. Forskning om undervisning i främmande språk. Rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004. ISBN: 91-7636-450-X
59. *Vanja Lindberg*, 2005. Electronic Structure and Reactivity of Adsorbed Metallic Quantum Dots (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-451-8
60. *Lena Agevall*, 2005. Valfärdens organisering och demokratin – en analys av New Public Management. ISBN: 91-7636-454-2

61. *Daniel Sundberg*, 2005. Skolreformernas dilemman – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-456-9.
62. *Marcus Nilsson*, 2005. Monomial Dynamical Systems in the Field of p -adic Numbers and Their Finite Extensions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-458-5.
63. *Ann Erlandsson*, 2005. Det följdriktiga flockbeteendet: en studie om profilering på arbetsmarknaden (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-459-3.
64. *Birgitta Sundström Wireklint*, 2005. Förberedd på att vara oförberedd. En fenomenologisk studie av vårdande bedömning och dess lärande i ambulanssjukvård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-460-7
65. *Maria Nilsson*, 2005. Differences and similarities in work absence behavior – empirical evidence from micro data (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-462-3
66. *Mikael Bergström och Åsa Blom*, 2005. Above ground durability of Swedish softwood (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-463-1
67. *Denis Frank*, 2005. Staten, företagen och arbetskraftsinvandringen - en studie av invandringspolitiken i Sverige och rekryteringen av utländska arbetare 1960-1972 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-464-X
68. *Mårten Bjellerup*, 2005. Essays on consumption: Aggregation, Asymmetry and Asset Distributions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-465-8.
69. *Ragnar Jonsson*, 2005. Studies on the competitiveness of wood – market segmentation and customer needs assessment (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-468-2.
70. *Ali M. Ahmed*, 2005. Essays on the Behavioral Economics of Discrimination (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-472-0.
71. *Katarina Friberg*, 2005. The workings of co-operation.. A comparative study of consumer co-operative organisation in Britain and Sweden, 1860 to 1970 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-470-4.
72. *Jonas Sjölander*, 2005. Solidaritetens omvägar. Facklig internationalism i den tredje industriella revolutionen – (LM) Ericsson, svenska Metall och Ericssonarbetarna i Colombia 1973-1993 (doktorsavhandling) ISBN: 91-7636-474-7.
73. *Daniel Silander*, 2005. Democracy from the outside-in? The conceptualization and significance of democracy promotion (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-475-5.
74. *Serge de Gosson de Varennes*, 2005. Multi-oriented Symplectic Geometry and the Extension of Path Intersection Indices (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-477-1.
75. *Rebecka Ulfgard*, 2005. Norm Consolidation in the European Union: The EU14-Austria Crisis in 2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-482-8
76. *Martin Nilsson*, 2005. Demokratisering i Latinamerika under 1900-talet – vänstern och demokratins fördjupning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-483-6
77. *Thomas Panas*, 2005. A Framework for Reverse Engineering (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-485-2
78. *Susanne Linnér*, 2005. Värderna och villkoren – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-484-4.
79. *Lars Olsson* (red), 2005. Invandring, invandrare och etniska relationer I Sverige 1945-2005. Årsbok från forskningsmiljön AMER vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-488-7.

80. *Johan Svanberg*, 2005. Minnen av migrationen. Arbetskraftsinvandring från Jugoslavien till Svenska Fläktfabriken i Växjö kring 1970. ISBN: 91-7636-490-9.
81. *Christian Ackrén*, 2006. On a problem related to waves on a circular cylinder with a surface impedance. ISBN: 91-7636-492-5.
82. *Stefan Lund*, 2006. Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser. ISBN: 91-7636-493-3.

Växjö University Press

351 95 Växjö

www.vxu.se

