

Programarbetslag som stöd för nyutexaminerade kärnämneslärares etablering som gymnasielärare?

Per-Åke Rosvall

There have been many attempts to reform the Swedish education system in order to reduce the size of the gaps between different upper secondary school programmes. These have included changes in teachers' responsibilities and teacher education. Within an individual school, teachers of Swedish language, English and mathematics may teach students of both vocational and further study preparation programmes. However, an analysis of new teachers' experiences and the organization of teacher teams at one school, Apel School, suggests that despite these reforms, some traditional preferences have persisted. Notably, teachers of the subjects listed above had clear hierarchical preferences regarding the school's various teacher teams. Very few teachers were keen to join teams that were involved with a vocational programme. This arguably put both newer teachers and vocational programme students into particularly vulnerable situations because the new teachers were assigned to the less-preferred vocational programme teams but not provided with adequate support from more experienced teachers. Vocational students were more likely to have their teachers replaced as their old teachers advanced within the hierarchy. It is concluded that head teachers need to distribute new and experienced teachers in teacher teams more evenly even though experienced teachers express resistance.

Keywords: teacher teams, theoretical and practical divide, vocational education.

Per-Åke Rosvall, lecturer in Education, School of Education and Behavioural sciences, University of Borås.
per-ake.rosvall@hb.se

Inledning

Att liksom arbeta med svärdet hängande över huvudet. Det är inte de bästa förutsättningarna för att göra ett bra jobb. Det tycker inte jag. Jag tycker att det är en psykisk påfrestning och det tar energi ifrån saker som man skulle kunna göra mycket bättre på jobbet. (Intervju Niklas lärare engelska Fordonsprogrammet)

Intervjuutdraget ovan kommer från Niklas som vid tillfället för intervjun var en nytexaminerad kärnämneslärare. Intervjun ägde rum våren 2009 på en gymnasieskola, Apelskolan, vid vilken han hade varit anställd i två år. Niklas tillhör prekariatet och hans kommentar gällde att det snart var sommar och att han liksom vårterminen 2008 hade blivit varslad. Skolans ledning gjorde utifrån vikande ansökningar till hösten 2009 bedömningen att de hade för mycket personal. När Niklas varslades våren 2008 verkställdes inte varslet, eftersom Apelskolan till hösten fick fler elever än beräknat. Varslet våren 2009 skapade ändå en oro för Niklas. Han menade att det påverkade så att han gjorde ett sämre arbete. Niklas situation i gymnasieskolan är inte unik och kommer förmodligen påverka fler på liknande sätt under de närmsta åren. I den svenska gymnasieskolan är anställningstryggheten för lärare hotad av minst två anledningar. För det första det faktum att det gått en så kallad elevpuckel genom systemet och att från ha varit 396 000 elever läsår 2008/09 minska med 100 000 elever till knappt 300 000 år 2016/17 (Skolverket, 2010, s. 24). För det andra den ökade valfriheten för elever, det vill säga man vet inte hur elever väljer och skolor vet inte hur många elever de har förrän en bit in på hösten. Denna rörlighet ökar när det finns överskott på elevplatser (Skolverket, 2010, s. 74) och överskottet på elevplatser kommer rimligtvis öka i och med det minskande antalet elever i de kommande elevkullarna.

Att relevantalet minskade och därmed behovet av lärare var något som var tydligt vid Apelskolan under det läsår jag utförde fältbete inom ramen för en etnografisk studie. Nästan dagligen hörde jag kommentarer från lärare om fackliga förhandlingar eller om eventuella varsel. Detta påverkade de senast anställda tillika nytexaminerade lärarna mer, eftersom det var de i första hand som riskerade att bli uppsagda.

Det var också påtagligt att nyexaminerade kärnämneslärares undervisning främst förlades vid yrkesprogram, till skillnad från de lärare med en längre anställningstid, som i större utsträckning undervisade vid högskoleförberedande program. Det fanns med andra ord en hierarkisk ordning där kärnämneslärare organiserade sig kring och undervisade elever vid högskoleförbe-

redande program snarare än elever vid yrkesprogram (jfr. U. Johansson, 2007).

Syftet i föreliggande artikel är att bidra med kunskap om nytutexaminerades kärnämneslärares villkor med fokus på: 1. Introduktionen på arbetsplatsen och 2. Placeringen i programarbetslag. Detta analyseras utifrån följande frågeställningar:

- Hur placeras nytutexaminerade kärnämneslärare i programarbetslag och hur beskrivs eventuella hierarkier mellan arbetslagen?
- Hur resonerar några nytutexaminerade kärnämneslärare om introduktionen vid en skola och vad innebär det att vara senast anställd?
- Vilka i arbetslaget tänker sig de nytutexaminerade kärnämneslärarna att de kan använda sig av för erfarenhetsutbyte?
- Påverkas elevernas pedagogiska praktik av lärarnas placering? I så fall hur?

En historisk tillbakablick, tidigare forskning och presentation av data

Föreliggande artikel intresserar sig för introduktionen av nytutexaminerade kärnämneslärare och organisationen av dessa i programarbetslag. Nedan ges en bakgrund utifrån dessa två teman. Organisationen av programarbetslag följde en historiskt märkt uppdelning av yrkes- respektive högskoleförberedande utbildning varvid denna sätts i sin historiska kontext.

Hierarkier mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildning

Utrymmet här är för kort för att ge en fullständig beskrivning av den historiska förankring som påverkar lärares positioner i dagens gymnasieskola men jag ska här göra några historiska nedslag. Kärnämneslärare har en längre historisk akademisk förankring som har traditioner minst från 1800-talet med läroverkstraditionen (läroverket tillkom som skolform 1846). Där yrkeslärare har en kortare historia som inte tar sin början förrän integreringen av yrkesutbildning i gymnasieskolan i och med Lgy70. Under 1900-talet har man försökt utjämna skillnader mellan dessa lärargrupper både vad gäller de undervisningspraktiker som dessa lärare undervisar i, det vill säga yrkes- och högskoleförberedande utbildningsformer, men också yrkeslärares och kärnämneslärares lärarutbildningar har kommit att bli mer lika (dock med ett trendbrott i och med reformerna 2011, se Nylund & Rosvall, 2011). Redan i Statens offentliga utredningar under 60-talet kan man läsa beskrivningar om

att man inte längre upplever uppdelningen lika relevant. Både i mer allmänna beskrivningar som:

Det är i automationens tidevarv inte [...] möjligt att som förr särskilja kroppsarbetet och tankearbetet. (SOU, 1965:29, s. 17)

men också specifika beskrivningar mot utbildning:

Den tidigare dualismen mellan allmänutbildning och yrkesutbildning håller på att försvinna. (SOU, 1963:42, s. 75)

Detta pågick inte utan motstånd från dem som upplevde att de var på väg att förlora i status, det vill säga läroverkslärare bland andra (Johansson, 2007), men under denna tid var det starkt fokus på att utjämna sociala skillnader. Även integrering mellan utbildningsformer var en starkt ordnande princip och reformerna gick företrädevis i denna riktning (Nylund, 2013).

Johansson (2007) har analyserat diskurser i Statens offentliga utredningar och (främst) fackliga tidskrifter för läroverkslärare (senare ämneslärare) och yrkeslärare under 1900-talet. Hon konstaterar att det pågått en kamp mellan dessa lärargrupper och menar att den i mångt och mycket bottnar i en kamp mellan arbetarklass och medelklass, där medelklassen i huvudsak i de offentliga utredningarna fått tolkningsföreträde. När det handlat om anpassning är det främst yrkeslärarna som fått anpassa sig till medelklassens norm. Detta, menar Johansson, beror delvis på förändringar i samhället där flera arbetarklassyrken har akademiserats, anglifierats och teknifierats, vilket ställer högre krav på kunskaper i svenska, engelska och matematik (se också Niemi & Rosvall, 2013). Försöken till utjämning mellan socialgrupper har med andra ord skett utifrån en medelklassnorm. Samtidigt får vi komma ihåg att kärnämneslärares status (bland annat autonomi, ämnesstatus, lön i förhållande till andra yrkesgrupper) i många avseenden minskat generellt, men också i jämförelse med yrkeslärare.

Även om vi kan konstatera att skillnaderna mellan kärnämneslärare och yrkeslärare fram till reformerna Lgy11 och lärarreformen 2011 minskat, kan vi också konstatera att skillnader och vissa motsättningar består, där till exempel yrkeslärare uppfattar sig som ”de andra” men samtidigt distanserar sig från kärnämneslärare genom att mena att de ”bara vänder papper” (Johansson, 2007) samtidigt som kärnämneslärare till exempel menar att kärnämnesinfärgning är att förfuska kärnämnen (Berghlund, 2009, s. 209), en förståelse som grundar sig i en akademisk tradition av vad ett ämne är och hur det ska förstås.

Dessa historiska strukturer och traditioner som särskiljer kärnämneslärare och yrkeslärare är viktiga att känna till vid analysen av programarbetslag, tillika vid analysen av nyutexaminerade lärares situation i gymnasieskolan.

Tidigare forskning om lärares första år i yrket och arbetslags organisering

De som studerat introduktioner av lärare menar att det i många fall saknas en tydlig beredskap och struktur för att introducera nyutexaminerade lärare. Till exempel Strömberg (2010), som studerat grundskollärares första år i yrket, fann att dessa lärare de inledande åren sökte efter samarbete i vad de annars upplevde som en individualiserad praktik. Hon konstaterar, liksom Paulin (2007), att nyutexaminerade lärare i stort sett lämnas ensamma med sin yrkesintroduktion. I den individualiserade praktik som nyutexaminerade lärare möter efterfrågar de, i Strömbergs (2010) studie, samarbete bland annat genom att delge varandra undervisningsmaterial. Detta, menar de, är dock ett samarbete som främst får initieras av de nyutexaminerade lärarna själva.

Strömberg (2010) liksom Andersson och Andersson (2004) noterar att det är vanligt att nyanställda lärare får klasser ingen annan vill ha, vilket ger dessa lärare en svårhanterlig yrkesstart, menar författarna. Lärarna i Strömbergs (2010) studie talar dessutom om att det finns en diskrepans mellan de ideal som förmedlas genom lärarutbildningen och den verklighet som de sedan möter, en diskrepans som gör det svårt att orientera sig mellan ideal och vad som är möjligt. Detta är vad Andersson och Andersson (2004) kallar för praxis-chock.

De refererade studierna (Andersson & Andersson, 2004; Paulin, 2007; Strömberg, 2010) och studier som dessa refererar till gäller grundskolan. Det har varit svårt att finna studier som behandlar hur lärare introduceras och arbetslags organisering vid gymnasieskolan mer än perifert. Berglund (2009) nämner ämnesintegrering och Johansson (2009), Hjelmér (2012) och jag själv (Rosvall, 2012) diskuterar hierarkier mellan gymnasieprogram främst utifrån elevperspektiv, men också hur det påverkar lärares inställning till undervisning vid olika program. De är därmed få som har studerat introduktionen av gymnasielärare och de speciella förutsättningar som finns och skapas i gymnasieskolan. Där är gymnasieskolans olika program och programarbetslagens organisering något som skiljer sig från grundskolan.

Metod och beskrivning av data

Materialet som analyseras i denna artikel producerades inom en etnografisk studie där jag följde en fordonsprogramsklass (FP) (Rosvall, 2011b) och en samhällsvetarklass (SP) (Rosvall, 2011a) under deras första läsår i gymnasieskolan. Studien gjordes i en utbildningsetnografisk forskningstradition (Beach, 2010; Larsson, 2006), vilket i det här fallet betydde klassrumsobservationer (136 lektioner över ett läsår där medellektionen varade cirka 80 minuter), individuella intervjuer med alla elever i samhällsvetarklassen och fordonsklassen samt deras lärare och rektorer (sammanlagt 55 intervjuer), nedtecknande av informella samtal under raster och insamling av undervisnings- och annat skolmaterial.

Analysen utgår från det insamlade materialet vid fordonsprogramsklassen och samhällsvetarklassen, men analysen av arbetslagens organisation är dock generaliserbar till Apelskolans program i övrigt, eftersom intervjuer med rektorer och lärare inte gällde bara de studerade programmen. Däremot är det svårt att säga hur generaliserbar den etnografiska studien är i förhållande till andra skolor, förutom ”meta”-etnografiskt och i jämförelse med andra etnografiska studier (Beach, 1999, 2001; Berglund, 2009; Hjelmér, 2012; Johansson, 2009).

Hela materialet har analyserats för min avhandling (Rosvall, 2012) och i det projekt ”Aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan” (Vetenskapsrådet 2006-2694; se Öhrn, Lundahl, & Beach, 2011) inom vilket studien genomfördes. Där är fokus främst elevinflytande. I denna artikel riktar jag intresset mer mot nytexaminerade lärare, läroplanens organisation och dess konsekvenser för elever, främst vid yrkesprogram. Detta är något som inte presenterats tidigare.

Det är främst introduktionen och organisationen av de nytexaminerade kärnämneslärarna och deras upplevelser av detta som har studerats för denna artikel. Materialet som har reanalyserats har hämtats från intervjuer och informella samtal med rektorer och lärare (både kärnämnes- och karaktärsämneslärare) där detta har diskuterats. Data analyserades sedan utifrån Bernsteins teorier (se nedan).

De båda klasserna, vars lärare intervjuades, läste inte alla kärnämnen första året och intervjuer gjordes endast med lärare som undervisade eleverna under fältstudien. De intervjuer och informella samtal med kärnämneslärare, som har analyserats blev således de från lärare i svenska, engelska och matematik. Därtill kommer som sagt intervjuer och informella samtal med två rektorer och karaktärsämneslärare.

Det var i studiematerialet stora skillnader mellan hur länge lärarna i kärnämnen hade undervisat. De kunde enkelt delas upp i vad jag i denna text kallar erfarna och nytutexaminerade lärare. Till den första gruppen har jag räknat de lärare som hade undervisat länge, över tjugo år, och till den senare de som hade mindre än fyra års erfarenhet. Det fanns i studien ingen lärare i kärnämnen däremellan, det vill säga med erfarenhet av arbete inom skolan i mellan fyra till tjugo år.

De nytutexaminerade lärarna i kärnämnen i denna studie, vilka är de som främst beskrivs i denna artikel, var tre stycken. Namn på personer och skola har ändrats för att minska risken för identifiering av informanter. De nytutexaminerade lärarna har givits namn på bokstaven n, Niklas, Nina och Nils. Niklas hade arbetat på Apelskolan i ett år, Nils var nyanställd och Nina hade börjat ett vikariat samma höst som studien påbörjades (intervjuerna genomfördes under vårterminen när Niklas arbetat två år och Nils och Nina ett år vardera). För att göra en så etiskt försvarbar presentation som möjligt har jag försökt lyfta fram både det som var mest betydelsefullt men också det som inte var lika framträdande.

Materialet producerades läsåret 2008/09 i en kommunal gymnasieskola, som jag kallar Apelskolan, vilken ligger i en medelstor stad. Skolan, som under studien hade cirka 1600 elever, erbjöd 14 av de dåvarande 17 nationella programmen. Studien gjordes med andra ord före reformen Gy2011. Men organiseringen av arbetslagen, vilket är vad som analyseras i denna artikel, är en problematik som kvarstår även efter reformen.

Teori

Analysen utgår från Bernsteins (1990) begrepp pedagogisk kod. Pedagogisk kod uppträder i olika modaliteter utifrån vilken ”plats” (location) som studeras i utbildningssystemet och vad som uttrycks ges olika värde (code value). Den ”plats” som studeras i föreliggande artikel är således arbetslagens och vilka koder som erkänns värde. För att definiera pedagogisk kod diskuterade Bernstein denna i termer av klassifikation och inramning. Klassifikation står för avgränsningar mellan kategorier, det vill säga inte kategorierna i sig utan hur kategori A avgränsas från kategori B (Bernstein, 2000, s. 6). Klassifikation blir således i detta sammanhang intressant för att studera vad som avgränsar ett arbetslag från ett annat. Om klassifikation står för vad så står inramning för hur. I relation till denna studie blir det främst hur innebörder ges sammanhang (till exempel argument för placering i arbetslag) och arten av de sociala relationer som följer dessa innebörder (möjligheter för den

enskilda läraren och för grupper av lärare i programarbetslag att agera, som följer av placeringen i ett visst arbetslag) (Bernstein, 2000, s. 12).

De data som behandlade introduktion på arbetsplatsen och placeringen i arbetslag analyserades utifrån frågeställningarna och Bernsteins teori om kod och klassifikation. Analysen synliggjorde hierarkier mellan erfarna lärare och nyutexaminerade lärare som främst materialiserades genom placeringen i programarbetslag och hur föreställningar om dem reproducerades.

I det följande resultatavsnittet analyseras både hur arbetslagen var organiserade och vilka klassifikationer som användes för att upprätthålla dem.

Resultat

Vid Apelskolan var det vid nyanställning som lärare placerades i ett lärarlag. Lärarlagen organiserades utifrån program, det vill säga varje program hade sitt lärarlag. Yrkeslärare placerades inom respektive yrkesprogram. Lärare som undervisade inom flera program, som lärare för kärnämnen som svenska, engelska och matematik, hade inte en lika naturlig placering, men var vanligare i arbetslag för högskoleförberedande program. Det fanns dock en vilja från rektorerna att sprida dessa lärare till arbetslag inom olika program. Trots försök hade rektorerna inte lyckats förändra lärarlagen:

[...] väldigt många av kärnämneslärarna har känt att det har varit en bestraffning att ha blivit utplacerad på ett yrkesprogram. [...] Så nu är de jättekonstigt, nu är de liksom inte, det är jättemycket lärare i vissa arbetslag och väldigt få i andra och sånt. Men det är oerhört känsligt. Det är väldigt mycket tradition i detta att flytta folk. Så det är en sån där grej som vi måste, förra året så gjorde vi ett jätteroj och det blev centrala förhandlingar med facket. Så känsligt var det. (Intervju rektor SP)

Rektorerna hade försökt att placera nyrekryterade lärare vid yrkesprogram men bara i ett fåtal fall lyckats få dem att stanna kvar där, då lärarna på egen hand sökt sig till de mer eftertraktade lärarlagen. Det betydde att de lärare som företrädde kärnämnen vid yrkesprogrammen främst var nyrekryterade och också nyutexaminerade. Men också nyrekryterade lärare, undvek när de hade möjlighet, vad de menade var de mindre eftertraktade arbetslagen. Ett exempel på det är läraren i matematik för fordonsprogrammet, Nina. Trots att hon hade mer undervisning inom fordonsprogrammet och inte kände sig delaktig i arbetslaget för teknikprogrammet, valde hon att vara kvar i arbetslaget för teknikprogrammet:

Jag var till en början i fordonsarbetslaget men bytte till teknik. Men jag har inte känt mig så jättedelaktig i det arbetslaget men det är väl för att jag inte bara undervisar på teknik. Jag har bara haft två halvklasser, två perioder på teknik. Resten har jag undervisat på andra program. (Intervju Nina matematiklärare FP.)

Den nyutexaminerade matematikläraren hade med andra ord bytt arbetslag när hon fått en möjlighet. Bernstein skiljer på vad som klassificerar en diskurs och vad som inramar en diskurs. I ovanstående citat kan vi se att båda de analytiska begreppen är användbara då Nina klassificerar sig gentemot ämnet, trots, som hon säger, att hon inte känt sig så "jättedelaktig", eftersom hon inte har så mycket undervisning där. Utifrån begreppet inramning, som enligt Bernstein lägger vikt vid vad som kontrollerar den sociala basen genom vilken budskap förmedlas, kan vi förstå det som om rektorens möjliggör en diskurs som implicerar en ojämn fördelning av kärnämneslärare vid programarbetslag, detta genom att de inte kontrollerar eller har makten över den sociala bas för hur lärarna placeras i arbetslag. Ninas flytt från ett arbetslag till ett annat blir därmed möjlig, eftersom inramningen är svag och kontrolleras av lärarna snarare än rektorens.

Alla de tre nyutexaminerade lärarna, Niklas, Nina och Nils, som ingår i studiens material hade placerats i arbetslag för yrkesprogram när de anställdes vid Apelskolan. Vid tiden för intervjuerna hade dock både Niklas och Nina bytt arbetslag, trots att de bara hade arbetat lite knappt två respektive ett år vid Apelskolan. Alla tre hade dock övervägande del av sin undervisning vid yrkesprogram. Alla tre upplevde sin tid som nyanställd vid Apelskolan som mer eller mindre problematisk, vilket de till viss del förklarade med att de hade just stor del av sin undervisning vid yrkesprogram. Så här beskrev Niklas den första tiden och introduktionen vid Apelskolan:

Ja, just det. Om jag fick hjälp här när jag började eller inte [...] jag fick en nyckel i princip och ett schema och så sa de att här har du dina lektioner. Mer än så var det egentligen inte. Det tog mer än en månad innan jag fick ett arbetsrum kommer jag ihåg. Egentligen har man väl rätt till en mentor om jag inte missminner mig, i sex månader eller något sånt där. Och jag var väl lite dålig på att, och jag insisterade inte heller, utan när man kommer nyutexaminerad då är man inte så kaxig. Så den biten fick jag nog snappa upp rätt mycket själv, efter hand tycker jag. Och eftersom jag fick en fordonsklass och en el-klass redan från början så ställs man ju ganska snabbt inför pedagogiska problem tycker jag. Med den typen av elevgrupp som jag hamnade i. Så att jag fick, det var ett eldprov helt enkelt kan man säga. (Intervju Niklas lärare engelska FP)

Niklas upplevde den första tiden som problematisk, att det inte erbjöds mycket hjälp och att han var dålig på att insistera på att få hjälp (jfr. Strömberg, 2010). Niklas härleder en del av problematiken till de yrkesprogram han undervisade, men ger ingen tydlig förklaring till att han har placerats just vid dessa program. Rektorerna uttalade vid intervjuerna att de hade som en medveten strategi att placera nyanställda lärare vid yrkesprogram. Och Nils, läraren i svenska, beskrev i intervjun att det i platsannonsern han besvarade uttryckligen var utskrivet att tjänsten innebar en placering i ett arbetslag mot yrkesprogram. Det antyder ändå att det av ledningen fanns en tanke att genom nyanställda ändra den snedfördelning av kärnämneslärare i programarbetslag som fanns vid Apelskolan, även om den inte var tydlig för Niklas.

Det fanns också en osäkerhet bland de nyanställda lärarna i vem som efterfrågade en mer jämn fördelning av kärnämneslärare i programarbetslagen. Nina menade att önskemålet kom från yrkeslärare och att de fått stöd från kommunen. Hon tar inte upp rektorerna som drivande i frågan:

Många mattelärare har varit sura på att någon kanske inte ledningen här på skolan utan någon högre upp i kommunen har velat knyta lärare till yrkesprogrammen. Men de verkar inte ha fått igenom det. För ingen vill liksom. Jag tror att det har varit ett önskemål då som kommit från yrkeslärarna att de har velat ha med kärnämneslärare i sina arbetslag. Miss-tänker jag att de på något sätt har fått stöd från kommunhåll. Men sedan har det brustit någonstans. För det har inte gått att genomföra ... Vi nyanställda har fått hoppa in då. (Intervju Nina lärare matematik FP)

Citatet visar att Nina inte uppfattar ledningen [rektorerna] som drivande i frågan. Att de nyrekryterade lärarna inte tydligt kände att rektorerna drev en förändring, för att det skulle vara fler kärnämneslärare i programlagen för yrkesprogram, stärker också tesen att det var en svag inramning. Rektorerna uttalade i intervjuerna att det var en viktig fråga och att de ville förändra fördelningen av kärnämneslärare i programarbetslagen. Det verkade dock inte vara tydligt för Nina och Nils.

Nina tillskriver också i citatet ovan yrkesprogrammen en lägre status. Ninas uttalande ”för ingen vill liksom” visar tydligt det låga anseende som undervisning vid yrkesprogrammen hade bland kärnämneslärarna.

Det fanns således både explicita och implicita uttalanden om en känd hierarki för lärare för kärnämnen om vilket lärolag man ville tillhöra. En hierarki, som dessutom bygger på historiska traditioner och strukturer (vilken beskrivs i inledningen av denna artikel), bland annat utifrån kärnämneslära-
nas anknytning till läroverkstraditionen och den dubbla tillhörigheten till utbildningsfältet och akademi (universitet). Rektorerna såg hierarkin som

problematisk, men man hade inte lyckats förändra. Det var uttalat att kärnämneslärare hellre ville tillhöra lärlagen för högskoleförberedande program. De menade att det fanns större utmaningar där, genom att kurserna de undervisade i fanns på högre nivå och att eleverna var mer motiverade. Utmaningen låg enligt kärnämneslärarna för dem således i ämnesfördjupningen, en förklaring, eller klassifikation om man så vill, av ämnesprogression som ligger i linje med akademiska discipliner. Man betonade med andra ord utmaningar i ämnesfördjupning, inte utmaningar i arbete med elever.

Matematikläraren för fordonseleverna, Nina, var den som under intervjun uttryckte starkast att hon också ville undervisa mer avancerade kurser men lyfte rättvisaspekter och menade att det vore bra att blanda, så att alla lärare fick undervisa studieförberedande program och yrkesprogram och grundläggande respektive avancerade kurser:

Nej, det är en konstig planering. Det är mer varierande att blanda. Om jag fick välja så skulle jag ju ha en kombinerad tjänst. Det har jag ju haft också eftersom jag haft data grundkursen på teknikprogrammet så har jag ju haft både yrkesprogram och studieförberedande program. Fast inte i matte som jag egentligen hade velat ha. Men ehh, det var ju ett vikariat som jag sökte så jag hade ju inget val. Ingen valmöjlighet eller någon chans att påverka hur tjänsten skulle se ut eller så. Utan jag fick ju ta det som fanns. (Intervju Nina lärare matematik FP)

Det finns därmed en paradox i Ninas resonemang och hur hon handlar. Här beskriver hon att det vore bra om lärare i större utsträckning undervisade vid både studieförberedande program och yrkesprogram. Men hon har tidigare beskrivit att hon inte tyckte om försöket med att blanda arbetslagen. Det framgår inte av intervjun vad denna paradox grundar sig i. Att Nina sökte sig till ett arbetslag för ett högskoleförberedande program, för att få undervisa mer avancerade kurser är klart. Men det framgår inte om Nina eventuellt hade stannat i sitt tidigare arbetslag om det funnits fler kärnämneslärare där och att utsikterna att undervisa avancerade kurser hade varit bättre.

Frågan om fördelningen av kärnämneslärare i programarbetslag var också viktig för yrkeslärarna, vilket framkom i intervjuerna med dem. Där påtalade de till exempel programarbetslagen, som en möjlig plattform för att arbeta med ämnesintegrering (se Rosvall, 2011b). Bland annat hade man förslag på läromedel för kärnämneskurserna för att öka intresset och på hur uppgifter som utfördes i verkstadshallen med mätningar skulle kunna integreras med matematikuppgifter. Yrkeslärarna för fordonsprogrammet menade att det var svårt att få gehör för sina tankar då det var få kärnämneslärare i arbetslaget

och de kärnämneslärare som var ofta byttes ut och att det därför var svårt att bygga varaktiga samarbeten. Den geografiska placeringen spelade också in, då yrkeslärarna för fordonsprogrammet hade sina arbetsrum i anslutning till fordonshallarna medan kärnämneslärarna hade sina arbetsrum i huvudbyggnaden femhundra meter bort. Yrkeslärarna hade få resurser att påverka den rådande situationen och det var tydligt att rektorerna inte hade kontrollen för att förändra och inte lyckats få gehör i frågan från kärnämneslärarna.

Vi har hittills konstaterat att det fanns en hierarki mellan programarbetslag och det blir då intressant att analysera de argument som användes för att distansera sig från programarbetslagen för yrkesprogram.

Niklas beskrivning tidigare visar att de nyanställda lärarna upplevde att de fick lite stöd deras första tid vid Apelskolan. Nils beskriver en liknande introduktion och tar upp arbetslaget som stöd. Men detta var inte oproblematiskt:

Det var väldigt jobbigt i början. Det var svårt att få stöd i arbetslaget, eftersom de bara har yrkesämnen. De första månaderna var hemska. Men efter att jag fick lite struktur på det hela ... Jag har bara kunnat planera för en eller två veckor i taget. Det behöver inte nödvändigtvis inte vara något fel i det. Det är bara att det har bara, jag hade lite svårt att sova på nätterna i början om man säger så. (Intervju Nils lärare svenska FP)

Nils uttalande här implicerar flera saker, dels att han inte ser yrkeslärarna som en resurs för allmänpedagogiska frågor, dels att han som nytexaminerad lärare inte känner till några sammanhang förutom arbetslaget där han kan diskutera det som han upplever sig ha problem med (inledningsvis struktur och planering). Här verkar Nils efterfråga stöd från lärare som undervisar i samma ämnen.

Det som ter sig en aning paradoxalt är att Nils inte lyfter de övriga lärarna i arbetslaget för fordonsprogrammet som en resurs, då många av de problem som Nils lyfter under intervjun inte är ämnesspecifika. Problemen gäller snarare sådant som skulle kunna diskuteras i relation till undervisningen mer allmänt och inte ämnesspecifikt:

[...] att de [eleverna] är förberedda inför lektionerna, att de kommer i tid och att de har ordning på grejerna och att de stoppar in saker i pärmar och så vidare. Sådana saker tycker jag är minst lika viktigt. Ha, koll på tillvaron helt enkelt. [...] Det är inte acceptabelt att komma för sent till exempel. (Intervju Nils lärare svenska FP)

Niklas för ett liknande resonemang:

Per-Åke: Vilka pedagogiska frågor skulle du vilja ta upp?

Niklas: [...] Jag kan inte säga att vi tar upp det [pedagogiska frågor]. Jag har saknat det lite grann också. Diskussioner om fördomar och kvinnosyn och sådana saker. (Intervju Niklas lärare engelska FP)

Och Nina lyfte värdefrågor snarare än ämnesfrågor som sitt primära uppdrag som lärare:

Per-Åke: Vad skulle du säga är ditt uppdrag som lärare?

Nina: Det primära uppdraget egentligen då är att de får lära sig passa tider och hur man uppför sig i grupp och sådana saker. Respektera varandra och att man inte accepterar någon typ av mobbing eller kränkande behandling. (Intervju Nina lärare matematik)

De pedagogiska frågor som lärarna främst lyfte som viktiga att diskutera handlade med andra ord inte om ämnesfördjupning eller hade ämnesdidaktisk koppling. De pedagogiska frågorna som lyftes hade främst allmän karaktär. Här skulle förmodligen yrkeslärarna för fordon ha mer eller lika mycket att bidra med, vad gäller vilka undervisningsformer som fungerar för elever på fordonsprogrammet, som en kärnämneslärare i svenska som inte har (lika stor) erfarenhet av att undervisa vid fordonsprogrammet.

Vi ska här återvända till det inledande citatet där Niklas uttrycker oro för att inte få fortsätta arbeta på Apelskolan till hösten. Att motivationen påverkades av eventuella uppsägningar var inget som var obekant för rektorerna. Rektorn för fordonsprogrammet kommenterade detta i en intervju i samband med pedagogisk utveckling:

Rektor Fordonsprogrammet: Jaeh, [paus] i den här turbulensen som har varit nu, så just nu är det stiltje när det gäller pedagogiska frågor måste jag erkänna. Just nu när det är osäkert vilka som blir kvar på skolan och vilka som får sluta på skolan så mår man inte med någon pedagogisk utveckling. Jag har försökt ge lärarna några uppgifter men de sa det att vi klarar inte av det just nu med den osäkerheten som är. Vi vet inte, jag vet inte om jag är kvar på skolan och är jag kvar på skolan då vet jag inte om jag kommer att jobba kvar på det programmet. Det finns alltså en sån här oro, den här osäkerheten hela tiden. (Intervju, rektor FP)

De minskande elevkullarna skapade med andra ord en osäkerhet som gjorde det svårt för rektorerna att initiera uppgifter för pedagogisk utveckling. På frågan hur de tänkte kring att elevkullarna minskade ytterligare några år och hur de skulle hantera frågan under den tiden hade de inga svar. Rektorernas oro vid denna tid (intervjuerna utfördes 2009) gällde främst den kommande gymnasiereformen (Gyll) och hur de skulle skapa tid för att arbeta med den:

Rektorerna menade att reformarbetet förvisso var en form av pedagogisk utveckling men att det fanns en reformtrötthet hos lärarna och att lärarna hellre arbetade med pedagogiska frågor som initierades av dem själva. Bland annat hade ledningen för skolan bestämt att elevgrupperna skulle ökas till hösten för att klara en stramare budget. Här ville lärarna diskutera hur man rent pedagogiskt hanterade större undervisningsgrupper, hellre än att diskutera den kommande reformen, menade rektorerna. (Fältutdrag efter informella samtal med rektorerna för SP och FP)

Om rektorerna hade svårt att på grund av oro initiera uppgifter som utvecklade det pedagogiska arbetet, så var det främst en oro som rektorer och lärarna härledde till lärarna själva och det egna arbetet. Oron kommenterades sällan i termer av oro för skolan i allmänhet, utbildningens kvalitet eller som en oro för eleverna. Lärarnas oro var snarare kopplad till att det var svårt att engagera sig i uppgifter om de inte visste att de skulle vara kvar på Apelskolan eller om de skulle få byta program de undervisade.

Oron för att bli varslad eller omplacerad var som sagt främst kopplat till lärarnas egen position. Detta gällde såväl mer etablerade lärare som nytexaminerade lärare men oron för varsel var större bland de nytexaminerade. Elevernas situation var inget som de nytexaminerade lärarna uttryckte i intervjuerna att de hade funderat över i någon större utsträckning. När de fick frågan om de informerat fordonseleverna om att de kunde få byta lärare till hösten var svaren undvikande och vaga:

Nina: Nej, det [att jag kanske slutar] vet de ju inte. Jag har nog sagt att jag har ett vikariat. Men om de fattar vad det innebär det vet jag inte. Men det är klart de kan ju inte veta att jag inte följer dem till hösten men på nått sätt så tänker man ändå att nu har vi det här nationella provet i december.

Per-Åke: För deras kurs går över ett och ett halvt år?

Nina: Ja, det gör den ju.

Per-Åke: Så det sista som händer är det nationella provet?

Nina: Ja, precis. Och sedan om jag inte är med hela resan det är så. Det är ju stor risk att det blir så. (Intervju Nina lärare matematik FP)

Intervjufrågornas främsta fokus var inflytande och eftersom den rådande situationen med varsel och en stramare budget var allmänt känd, tillfrågades alla lärare (både erfarna och nytexaminerade) som intervjuades i vilken grad eleverna borde bli involverade i hur Apelskolans resurser användes, varsel och omstruktureringar (bland annat förändringar av program och större elevgrupper). Det verkade där råda en outtalad konsensus om att eleverna själva skulle agera för inflytande. Så länge eleverna inte agerade för inflytande hölls eleverna utanför och informerades inte förrän beslut var genomförda, det vill säga, de fick inte information förrän det var för sent att agera. Ninas agerande som hon implicit beskriver ovan var därmed talande för hela lärargruppen. Eleverna ställdes inför förändringar när de redan var ett realiserat faktum (se vidare Rosvall, 2012).

Studiens datainsamling avslutades efter att jag följt eleverna deras första läsår, men hösten efter ringde jag mentorn för fordonsprogramsklassen, en karaktärsämneslärare, och hörde mig för hur det gått för eleverna. I samband med detta fick jag veta att ingen av fordons elevernas lärare i kärnämnen arbetade kvar. Eleverna hade fått byta lärare i alla kärnämnen som de läst i årskurs ett, det vill säga svenska, matematik och engelska. Det Nina beskriver som en risk ovan realiserades med andra ord. Fordons eleverna fick en ny lärare i matematik efter två tredjedelar av kursen.

Denna artikel inleds med ett citat från Niklas, där han menar att det är svårt att hålla motivationen uppe då han upplever att han har svärdet hängande över huvudet på grund av upprepade varsel. Både de nyanställda lärarna och fordons eleverna drabbades antingen på grund av nedskärningar/uppsägning (Niklas) och att vikarierande lärare inte fick förlängd anställning (Nils och Nina). Niklas, Nils och Nina förlorade arbetet medan fordons eleverna inte fick kontinuitet i sina kurser.

Diskussion

En hierarki där vissa arbetslag, främst högskoleförberedande, var mer attraktiva än andra gjorde på Apelskolan introduktionen av nya lärare problematisk. Hierarkin i sig gjorde att nyanställda lärare inte fick det stöd de hade förhoppning om. Det försvårade erfarenhetsutbyte åt båda håll mellan nyetablerade lärare och erfarna lärare inom ämnet. Detta försvårade samarbete, vilket också lärare i Strömbergs (2010) studie framhåller som viktigt för att

få stöd för sina idéer som ny lärare. Det är dessutom viktigt att bryta denna hierarki för att nyetablerade lärare inte ska känna att de får ta det arbete som ingen annan vill ha (jfr. Strömberg, 2010) och inte som fullvärdiga medlemmar på den nya arbetsplatsen.

En jämförelse kan göras med läkarkårens allmänläkare och specialistläkare där man börjar som det förra och avancerar till det senare. Med tanke på att många elever vid yrkesprogram har erfarenhet från specialundervisning (Rosvall, 2012) skulle man kunna argumentera för att lärarna vid yrkesprogram borde vara de mest erfarna med specialistkunskaper. I föreliggande studie är förhållandena de omvända, det vill säga erfarna lärare verkar avancera till undervisning av elever som, som grupp mätt i meritvärden, har bättre förutsättningar att klara sina studier. Det är denna uppdelning och klassificering av arbetslag, som de nytexaminerade kärnämneslärarna värjer sig mot, det vill säga de uppfattar att programarbetslagen implicerar en alltför långt gången arbetsdelning.

När de nytexaminerade kärnämneslärarna berättar om hur de introducerades på arbetsplatsen förklarar de att de upplevde att de inte hade någon att vända sig till och att de mer eller mindre kände att de inte hade något annat val än att ingå i ett programarbetslag för yrkesprogram, antingen för att det annonserades i samband med utlysningen av tjänsten eller för att de inte tyckte att de kunde argumentera för sin sak, på grund av sin osäkra anställning. De nytexaminerade lärarna såg främst andra ämneskollegor som resurs och därför tog de inte till vara andra lärares erfarenheter inom andra ämnen, särskilt yrkeslärare.

Utifrån Bernsteins (2000) teori kan de nytexaminerade kärnämneslärares koppling av stöd från pedagoger i samma ämne trots att de främst lyfte allmänna pedagogiska problem ses som en pedagogisk kod som klassificerar allmänna pedagogiska problem till särskilda ämneskunskaper. Yrkeslärarna som undervisar i karaktärsämnen blir då underkända som resurser för att hjälpa till med allmänna pedagogiska problem. I citaten ovan från Nils, Nina och Niklas uttrycker de sig på liknande sätt. I intervjuerna menade de alla tre att de sökte sig till eller efterfrågade ämneskollegor för hjälp i didaktiska frågor men vid frågor om vad det var för hjälp de efterfrågade var deras svar av allmän karaktär, det vill säga, de handlade om undervisningens struktur, ordning, varför man glömmer saker, frånvaro, att elever inte kom i tid och fördomar och kvinnosyn.

Deras förklaringar till vilka lärare som sågs som resurs kan generaliseras och förklaras meta-etnografiskt, med stöd i andra etnografiska studier (Be-

ach, 1999, 2001; Berglund, 2009; Hjelmér, 2012; Johansson, 2009) och policy- och textstudier (Johansson, 2007; Nylund, manus). I ett historiskt perspektiv vilar kärnämneslärartraditionen på en akademisk identitet, som bygger på ett vertikalt inlemmande av ämneskunskaper där en kurs inom akademien bygger på en annan. Här vilar yrkeslärarnas identitet snarare på en yrkestradition där det ”då och då [kan uttryckas] ett förakt för skrivbordsmänniskorna, tjänstemännen och professorerna som beskrivs som verklighetsfrämmande.” (Johansson, 2007, s. 114) Detta motstånd kan förklaras i termer av makt och hur det genom reformer gjorts försök att läroverkstraditionen och yrkeslärartraditionen ska närma sig varandra. Vem som främst har varit vinnare i statens försök att konstruera en enhetslärare, kan vara svårt att säga då kärnämneslärarna förlorat i status medan yrkeslärarnas ökat, men det är främst en teoretisk förståelse av kunskaper som varit norm när reformer genomförts:

[...] även om det officiella målet varit att avskaffa statuskillnader mellan teori och praktik, så har statens försök att omkonstruera yrkeslärarkåren utgått från de teoretiska ämneslärarna som norm. Så hade exempelvis en utredning om utbildningen av yrkeslärarna titeln ”Höj ribban!”, vilket syftade på att dessa lärares teoretiska kompetens måste höjas.(U. Johansson, 2007, s. 115)

Situationen med fler kärnämneslärare i programarbetslagen för högskoleförberedande program vid Apelskolan byggde således på en historisk uppdelning. Den kan förstås som en uppdelning mellan teoretiskt och praktiskt eller mellan akademiska kunskaper och yrkeskunskaper. Det finns många forskare inom utbildning, som i linje med citaten från Statens offentliga utredningar tidigare i denna text, är ense om att en sådan uppdelning knappast är fruktbar, eftersom det bygger på en falsk förståelse av att teoretiska och praktiska kunskaper eller akademiska kunskaper och yrkeskunskaper går att separera från varandra (se till exempel Nylund & Rosvall, 2011; Young, 2008). Det blir också en paradox när argumentationen utgår från en ämnesspecifik klassifikation, men när det är allmändidaktiska frågor som de nyanställda tillika nyutexaminerade lärarna främst vill diskutera. Deras förståelse av vilka som kunde ses som resurs gjorde därmed att de förbisåg yrkeslärarna och därmed inte tog vara på resurser som fanns tillgängliga i deras närhet.

Här kan det vara intressant att jämföra med Finland, eftersom de har en annan uppdelning i gymnasieskolan och där yrkesprogram och högskoleförberedande program finns vid skilda institutioner. I en jämförelse mellan två etnografiska studier (Niemi & Rosvall, 2013), som förvisso ger ett litet un-

derlag för jämförelse mellan två länder, verkade det som om man i Finland hade mer ämnesövergripande aktiviteter. Detta till synes, eftersom program förlades till skilda institutioner och de som i Sverige motsvarar kärnämneslärare och karaktärsämneslärare ofrånkomligen arbetade närmare varandra och inom samma program. Att de arbetade vid mindre institutioner och därmed träffades oftare verkade leda till att de fick fler idéer till samarbete. Problemet med den finska modellen är dock att hierarkier mellan program då blir institutionaliserat och elever från olika program tillika samhällsgrupper inte möts i gymnasieskolan (se Hjelmér, Lappalainen & Rosvall, 2014; Niemi & Rosvall, 2013).

Då de nyutexaminerade kärnämneslärarna företrädevis fick undervisa vid yrkesprogram fick det konsekvenser för yrkeseleverna i deras kärnämnen. De blev i större utsträckning utsatta för lärarbyten, dels för att nyutexaminerade lärare så småningom hade längre tid vid Apelskolan och kunde avancera till vad som av lärarna ansågs som mer attraktiva programlag, dels för att lärlösningarna var mer kortsiktiga vid yrkesprogrammen, då nyutexaminerade lärare varslades eller var lärare som gick på vikariat. Denna struktur gjorde att yrkeseleverna möttes av lärare som inte alltid kände sig motiverade och som hade kort tid att bygga upp varaktiga relationer i arbetslag, för pedagogisk utveckling inom programmet.

Slutsatser

En hierarki mellan i sig jämställda parter som lärare är problematisk och initierar ytterligare frågor. Särskilt när denna hierarki bygger på att få undervisa vissa elever och att undvika att undervisa andra. Frågan blir då vad detta betyder i förhållande till skolan som medborgarskapande och demokratisk? Får yrkeseleverna samma kvalitet i sin undervisning när de i större utsträckning utsätts för lärarbyten och kortsiktiga lösningar? Hur påverkas undervisningen av att det är så få kärnämneslärare i arbetslagen organiserade kring yrkesprogram? Vad skapar hierarkin för förutsättningar för nytutexaminerade lärare att få en god introduktion till arbete i gymnasieskolan? Detta är viktigt med tanke på att Högscoleverket (2012) spår en brist på gymnasielärare i framtiden.

Arbetsmarknaden för gymnasieskolan befinner sig i ett läge där det å ena sidan är överskott på lärare i vissa ämnen (som i naturorienterade ämnen och yrkesämnen) som i fallet med Apelskolan. Men å andra sidan bedömer man att det kommer råda brist på lärare inom ännu fler ämnen i framtiden (Läraryrkesförbundet, 2012), på grund av pensionsavgångar och att elevantalet ökar något från den lägsta nivån som infaller 2016/17. Mottagandet av nytutexaminerade gymnasielärare under en tid av nedgång blir då en viktig uppgift för att dessa lärare ska finnas kvar inom utbildningsväsendet, när efterfrågan på samma lärare uppstår om några år. Trygghet i anställningen var något alla nytutexaminerade lärare uttryckte som viktigt för att motiveras i sitt arbete, vilket i förlängningen påverkar gymnasieutbildningens kvalitet. Lärarnas anställningstrygghet och organisering i arbetslag blir därmed inte bara en fråga för de enskilda lärarna utan en fråga för hela skolan och dess brukare och i förlängningen samhället i stort.

En slutsats från denna studie blir således att arbetsledare i skolan har en viktig uppgift när de placerar nytutexaminerade kärnämneslärare i programarbetslag och vid fördelningen av undervisning: för att nytutexaminerade inte bara ska få undervisa grundkurser utan också mer attraktiva påbyggnadskurser; för att öka erfarenhetsutbyte mellan nya och erfarna lärare, men också mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare; för att vissa program inte ska bli mer drabbade av kärnämneslärarbyten och/eller undervisas av kärnämneslärare, som inte är motiverade eftersom de är oroliga för att förlora sin tjänst.

Man bör också fundera över den akademiska tradition som kärnämnesläraryrket vilar på (Johansson, 2007), som bygger på kurser organiserade i en vertikal ordning, det vill säga det anses som mer avancerat och har högre status att undervisa påbyggnadskurser. Här skulle det kunna vara lämpligt att

Programarbetslag som stöd för nytexaminerade
kärnämneslärares etablering som gymnasielärare?

använda påtryckningsmedel för att främja intresse och öka statusen för mer allmänpedagogiska värden, som utmaningar att undervisa mer heterogena grupper av elever vid yrkesprogram, eller att genom programlagsarbete skapa ämnesintresse genom ämnesövergripande och yrkesspecifikt arbete.

Referenser

- Andersson, Ingrid & Andersson, Sven (2004). Mikropolitiska perspektiv på nyutbildades lärares reflektioner. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(3), 166-188.
- Beach, Dennis (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), 349-365.
- Beach, Dennis (2001). Alienation, Reproduction and fetish in Swedish Education. *Ethnography and Education Policy*, 4, 193-220.
- Beach, Dennis (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Berglund, Ingrid (2009). *Byggarbetsplatsen som skola - eller skolan som byggarbetsplats?: En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge cop.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hjelmér, Carina (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Hjelmér, C., Lappalainen, S., & Rosvall, P-Å. (2014). Young people and spatial divisions in upper secondary education: a Cross-cultural perspective. In Anne-Lise Arnesen, Elina Lahelma, Lisbeth Lundahl & Elisabet Öhrn (Eds.) *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. London: Tufnell Press.
- Högskölevverket (2012). *Högsköleutbildningarna och arbetsmarknaden: Ett planeringsunderlag inför läsåret 2013/14: Rapport 2012:22*. R. Stockholm: Högskölevverket.
- Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Johansson, Ulla (2007). *Kön, klass och goda lärare: en diskursanalys av texter om yrkeslärare, läroverkslärare och gymnasielärare 1945-2000*. Umeå: Rapport från Pedagogisk institutionen, Umeå universitet. Nr 76.
- Larsson, Staffan (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography & Education*, 1(2), 177-195.
- Läraryrket (2012). *Perspektiv på lärarlöner, del 9: Varifrån ska alla nya lärare komma?* Stockholm: Läraryrket.

- Niemi, Anna-Maija & Rosvall, Per-Åke (2013). Framing and Classifying the Theoretical and Practical Divide: How Young Men's Positions in Vocational Education are Produced and Reproduced. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), 445-460.
- Nylund, Mattias (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehålllets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* (Doktorsavhandling). Örebro universitet.
- Nylund, Mattias (manus). Ordande principer bakom de yrkesorienterade utbildningarnas innehåll i Sverige 1968-2011.
- Nylund, Mattias, & Rosvall, Per-Åke (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), 81-99.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: En studie av de svårigheter som lärare möter under sin första tid i yrket* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Rosvall, Per-Åke (2011a). Pedagogic practice and influence in a social science class. In Elisabet Öhrn Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (Eds.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools* (pp. 71-91). London: Tufnell Press.
- Rosvall, Per-Åke. (2011b). Pedagogic practice and influence in a Vehicle Programme class. In Elisabet Öhrn, Lisbeth Lundahl & Dennis Beach (Eds.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools* (pp. 92-111). London: Tufnell Press.
- Rosvall, Per-Åke (2012). *"det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Umeå universitet/Högskolan i Borås.
- Skolverket (2010). *Konkurrens om eleverna: Kommunernas hantering av minskade gymnasiekullar och en växande skolmarknad*. Stockholm.
- SOU (1963:42). *1960 års gymnasieutredning 4: Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1965:29). *Lärarytbildningen: 1960 års lärarytbildningssakkunniga 4:1*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Strömberg, Marianne (2010). *De första sex åren: En studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång* (Doktorsavhandling). Högskolan i Borås.

- Young, Michael (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in sociology of education*. London: Routledge.
- Öhrn, Elisabet, Lundahl, Lisbeth & Beach, Dennis (2011). *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in secondary schools*. London: Tufnell press.