

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

”Om de kunde ge en mall” Ett sociologiskt perspektiv på lärarstudenternas möte med utbildningen.

Elisabeth Hultqvist och Mikael Palme
Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm

Läroutbildningen brottas med identitetsproblem när gamla traditioner inom den kraftigt skakats om eller upphävs och när en tidigare i mycket oral studiekultur i akademiseringens fotspår på kort tid förvandlats till en skriftkultur. Dessa svårigheter fick ett så att säga officiellt avtryck i Högskoleverkets utvärdering av landets läroutbildningar i den våren 2005 presenterade rapporten om den nya läroutbildningen vid svenska universitet och högskolor.¹ Utvärderingen fick stort medialt utrymme och i pressmeddelandet framställdes läroutbildningen som bristfällig på en rad punkter. Den breda valfriheten hade försvårat för många studenter att få en överblick och skönja ”den röda tråden” i utbildningen. För att studenterna ska kunna orientera sig inom det breda utbudet av kurser pekar utvärderingen bl.a. på ett ökat behov av studievägledning. HSV återkommer på flera ställen i utvärderingen till de uppgifter det allmänna utbildningsområdet (AUO) har i utbildningen, där progressionen ses som den viktigaste. Det är den enda del alla studenter läser och därför är det inom AUO som ansvaret ligger för att garantera att studenterna erhåller en kunskapsutveckling.

Högskoleverkets omdömen om den låga kravnivån var ett annat inslag som fick stor uppmärksamhet. Bilden av att studenterna ”glider igenom” utbildningen har fått stå för den låga arbetsinsats som räckt för att klara studierna. Inte heller tycktes studenterna ha några svårigheter att kombinera studier med arbete. I läsningen av verkets utvärdering tonar bilden fram av en utbildning som med ett stort utbud av valmöjligheter inte riktigt förmått att organisera alla dess delar i en sammanhållande struktur och att denna svaghet har kommit att utnyttjas av studenterna. Är kravnivån låg och kan studenterna glida igenom utbildningen?

För att ta ställning till frågor som dessa är det inte meningsfullt att när studenternas möte med utbildningen ska förstås nollställa deras bakgrund eller bana fram till inträdet på läroutbildningen. Studenternas erfarenheter av och svårigheter i studierna blir på ett mycket konkret sätt, i sina detaljer, mycket mer begripliga när de ses som en produkt av å ena sidan det studenterna ”är” och har med sig i bagaget i form av kunskaper, färdigheter, erfarenheter, intressen, förhållningssätt, och å andra sidan den praktik och de krav läroutbildningen ställer dem inför, både i den konkreta undervisningen och som kulturell, institutionell miljö. Vi har bland läroutbildare ibland mött ett förhållningssätt som kan beskrivas som ett motsatt perspektiv. Man menar att det är oriktigt att diskutera skillnader mellan studenternas i upplevelser, förväntningar eller svårigheter med studierna i ljuset av deras bakgrund och bana, eftersom detta skulle bekräfta fördomar, förstärka tendenser till ojämlikhet och leda till att alla inte betraktas som lika förmögna. Om det finns skillnader mellan studenterna av detta slag, så ska läroutbildningen istället minska eller upphäva dem.

En viktig aspekt av studenternas möte med läroutbildningen beror av antagningen till läroprogrammet. För att kunna antas till de flesta av inriktningarna är det tillräckligt med allmän behörighet för högskolestudier. Till skillnad från flera andra högskoleutbildningar antas inte den blivande lärostudenten i hård konkurrens med andra sökande. Eftersom antagningen till en högskoleutbildning till största del styrs av antalet sökande i förhållande till tillgång på studieplatser, skapas en känsla av utvaldhet för den som antas till en utbildning där antalet sökanden vida överstiger antalet studieplatser. Den som antas till en hårt selekterad utbildning bedöms då ha de rätta förutsättningarna för yrket och väl inne i utbildningen befinna sig där med gelikar. Ju mer selekterad en utbildning är, desto starkare blir individens professionella identitetsarbete med att bli t.ex. läkare.² Uttryck för detta identitetsarbete är att redan under utbildningen försöka anamma yrkets kultur och tradition, det vill säga yrkets kåranda.

¹ Utvärdering av den nya läroutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Högskoleverket 2005

² Se Muel-Dreyfus, F. *Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar* (Le métier d'éducateur) Boltanski, L., Bourdieu, P. ”Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet”, i Broady, D. (red.) *Kultur och utbildning, Om Pierre Bourdieus sociologi*. UHÄ/FoU, Skriftserie 1985 :4,

Kärnan i den studie som här summeras utgörs av 27 intervjuer med studenter på lärarutbildningen, alla genomförda höstterminen 2005. Studien är i denna mening vad man brukar kalla kvalitativ. Vi har som kompletterande empiriskt material kunnat använda oss av resultatet från en ganska omfattande enkät riktad till studenter i högskolan som genomförs inom ett forskningsprojekt vid Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi vid Uppsala universitet. En annan utgångspunkt utgörs av statistiskt grundade studier av högskolans struktur och lärarutbildningarnas plats i den.³

LHS erbjuder idag cirka 40 inriktningar, 50 breddnings- och drygt 60 fördjupningsspecialiseringar. I sin utvärdering av Lärarhögskolan framhåller HSV de svårigheter studenterna har att orientera och skaffa sig en överblick över det stora utbudet av kurser. De valperioder som återkommande inträffar under utbildningen är efterfrågan på vägledning och information stor. I sina sammanfattande omdömen poängterar HSV särskilt behovet av förstärkta vägledningsresurser för att ”skapa förutsättningar för rationella val”.⁴ Utifrån det perspektiv vi anlägger i denna studie skulle självfallet studenterna vara behjälpta av utökade resurser för vägledning och information. Men efterfrågan på en tydligare karta att orientera sig efter kan inte bara ses som en fråga om att göra mer information tillgänglig. Ur ett utbildningssociologiskt perspektiv utgör förmågan att tolka och värdera den information som ges en lika viktig aspekt, det vill säga den sociala kompetens hos studenten som är en produkt av tidigare erfarenheter och kännedom om högre utbildning. Eller annorlunda uttryckt, studentens tilltro till den egna förmågan att sätta sig in i och värdera information är lika viktig för att förstå den brist på överblick som HSV pekar på.

För att få en bild av rekryteringen till lärarutbildningen finns det anledning att första anta ett fågelperspektiv på dess plats i högskolan i stort. Om man betraktar högskolans struktur utifrån tre aspekter – fördelningen på olika utbildningar av studenter med olika kön, med olika socialt ursprung och med olika skolkarriärer bakom sig – framträder ett antal polariteter som varit bestående åtminstone under den tid de ovan refererade studierna täcker, från 80-talets slut till 90-talets utgång. De två viktigaste dimensionerna är den könmässiga och den sociala. Högskolans utbildningar formar när dessa två dimensioner beaktas en triangel där könen är som mest åtskilda i basen och, med en viss förenkling, möts som mest i spetsen. Det är också i triangelns bas, där könen är som mest åtskilda, som den sociala rekryteringen är som lägst, dvs. där de utbildningar återfinns som tar emot den största andelen studenter med arbetar- och lägre medelklassbakgrund. Det motsatta gäller för triangelns spets – där samlas utbildningar där den sociala rekryteringen är som högst, med andra ord utbildningar där döttrar och söner till högre tjänstemän, universitetslärare, läkare, företagsledare och andra grupper är som flest, men också många av de utbildningar där jämvikten mellan könen är stor, exempelvis läkarutbildningen. Denna struktur är helt parallell den vi finner i gymnasieskolan, där könen är som mest åtskilda i yrkesförberedande program med låg social rekrytering men möts som mest i det program som har den högsta sociala rekryteringen, NV-programmet. Lärarutbildningarna intar överlag positioner ”långt ned” i denna pyramid, vilket betyder att de i förhållande till andra högskoleutbildningar utmärks av att de tar emot särskilt många studenter med lågt socialt ursprung. De flesta av lärarutbildningens inriktningar tillhör inte förvånande samtidigt den kvinnliga delen av högskolan, under det att några få av dem – som inriktningar mot Ma-NO, står närmare den manliga delen.

Tabell 1. Andel i procent av alla högskolestuderande ht 1998 med visst ursprung som gick en pedagogisk utbildning⁵

Män från högre tjänstemannahem	5,4
Kvinnor från högre tjänstemannahem	12,4
Män från arbetarhem	17,7
Kvinnor från arbetarhem	41,4

³ Börjesson, M. (2003): *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. Rapport nr 3 LÄROM. Uppsala, Uppsala universitet, pedagogiska institutionen

⁴ Högskoleverkets utvärdering. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning, s. 13

⁵ Tabellen bygger på Börjesson, op.cit.

De skillnader i rekrytering till olika högskoleutbildningar som de statistiska analyserna pekar ut bekräftas bekräftas för den mindre population studenter som ingick i en enkät som under hösten och våren 2005 delades ut på ett tiotal utbildningar ibland annat Stockholmsområdet och som i det följande ska ge underlag för en jämförelse mellan studenterna på Lärarhögskolan i Stockholm och dem på några andra utbildningar i Stockholmsområdet. Skillnader i föräldrarnas högsta utbildningsnivå var betydande (Tabell 2):

Tabell 2. Föräldrarnas högsta utbildning	Arki-	Kultur-	Läkare	Lärare	Lärare	Sjukskötare
Forskarutbildning	14	10	12	5	4	0
Längre högskoleutbildning (3 år eller mer)	46	29	46	20	34	29
Kortare högskoleutbildning (mindre än 3 år)	14	12	10	10	8	7
3- eller 4-årigt gymnasium	3	11	7	6	5	10
Realskola, fackskola, yrkesskola eller 2-	13	22	13	20	20	21
Folkskola eller grundskola	3	7	9	21	23	14
Vet ej/ej svar	7	10	3	16	6	19

Liknande strukturella skillnader blir synliga när en grov social klassificering görs utifrån uppgiften om föräldrarnas yrke⁶, trots att skillnaderna här tycks mindre påfallande än dem i den nationella statistiken. När de yrken för föräldrarna som studenterna uppgivit kategoriseras på den mest högsta, endimensionella nivån i det klassificeringssystem som används i SEC-gruppens analyser kommer 23 procent av arkitekturstudenterna, 16 procent av kulturvetarna och 22 procent av medicinerna ur högre klass, vilket kan jämföras med 6 respektive 4 procent för lärarkandidater med inriktning mot yngre respektive äldre åldrar. Omvänt härstammar 30 procent ur båda de senare gruppera från arbetarhem, under det att motsvarande andel för blivande arkitekter, kulturvetare och läkare är 10, 16 och 7 procent.

Några andra indikatorer på ursprungsfamiljernas kulturella kapital visas i Tabell 3:

Tabell 3. Några indikatorer på kulturellt kapital i ursprungsfamiljen	Arki- tekteer	Kultur- vetare	Läkare	Lärare yngre åldrar	Lärare äldre åldrar	Sjuk- skötare
Mor studerat utomlands?	24	23	25	12	9	12
Far studerat utomlands?	31	26	20	10	13	10
Mor kan engelska	93	78	83	69	64	74
Mor kan tyska	53	30	41	26	24	36
Mor kan franska	24	12	14	5	5	9
Far kan engelska	91	81	88	76	67	74
Far kan tyska	39	21	39	27	21	21
Far kan franska	33	25	28	11	8	12

Skillnaderna i gymnasiebakgrund är också betydande mellan de här jämförda utbildningarna, särskilt synliga i andelen studenter som kommer från gymnasiets elitprogram framför andra, NV-programmet. Under det att 44 procent av arkitekturstudenterna och 7 procent av läkarstudenterna har denna bakgrund, utgör denna andel både bland lärarkandidaterna med inriktning mot yngre och äldre åldrar bara 10 procent. Om NV-, SP- och ES (estetiskt)-programmen läggs samman, utgör denna grupp 78 procent på arkitekturprogrammet, 77 procent på Kulturvetarlinjen och 87 på läkarlinjen, att jämföra med 41 bland lärarstudenterna med inriktning mot yngre år och 29 bland lärarkandidater med inriktning mot äldre år. Som en kontrast har 33 respektive 18 procent av studenterna på samma läraryrkeprogram en

⁶ För en förklaring av detta klassificeringssystem, se *Välfärd och skola*.

bakgrund i praktiska gymnasieprogram i det nya eller gamla gymnasiet, men bara 4 procent av arkitekturstudenterna, 15 av de blivande kulturvetarna och 2 procent av medicinerna.

14 respektive 19 procent av lärarstudenterna med inriktning mot yngre respektive äldre åldrar hade ett *grundskolebetyg* över 4,0 (när de nya betygen omräknats till det gamla betygssystemet) och fem respektive 16 procent ett *gymnasiebetyg* på motsvarande över 4,0, vilket är de lägsta andelarna bland alla de sex utbildningarna. När det gäller gymnasiebetygen är det också på lärarutbildningarna som man återfinner den högsta andelen studenter med betyg under 3,0. Det är också talande att den klart största andelen studenter som inte minns sina grund- och gymnasiebetyg återfinns på lärarutbildningarna. Eftersom deras medelålder är högre än studenternas på andra utbildningar, kan detta kan vara uttryck för att man inte minns betygen eller det kan vara så att studenter oftare inte minns betyg som är låga. Men det är sannolikt att skillnaden till framför allt arkitekt- och läkarstudenter också uttrycker att utbildningskarriären och den egna sociala banan inte kräver av individen samma medvetenhet om vilken konkurrenskraft han eller hon har i förhållande till andra och om vilket utbildningskapital, för att använda ett teoretiskt begrepp, man besitter.

Låt oss till sist använda några andra indikatorer på den vad man skulle kunna kalla utbildningskarriärens "lutning". Med detta menar vi i vilken grad studenterna medvetet och systematiskt använt sig av utbildningssystemets möjligheter, gjort satsningar som kan tydas som uttryck för en önskan att använda sig av utbildning som ett personligt projekt som ökar det egna utbildningskapitalet eller öppnar andra möjligheter. Återigen finns det skäl att påminna om att vi här rör oss med tämligen fyrkantiga indikatorer – att veta vad dessa indikatorer egentligen kastar för ljus över den enskilde studentens utbildningskarriär eller om andra indikatorer som här saknas skulle fånga in andra, lika viktiga eller viktigare aspekter av denna utbildningskarriär är svårt. Som framgår av tabell 9 har dock en försvinnande liten del av lärarstudenterna gått på friskola. Även om detta delvis hänger samman med att dessa studenter, i synnerhet dem med inriktning mot äldre åldrar till vilka KPU-studenterna hör, är äldre än dem på andra utbildningar och gick i skolan när skolpengen ännu inte fanns, är skillnaden så stor i förhållande till andra utbildningar att den sannolikt också uttrycker en mindre benägenhet hos lärarstudenternas ursprungsfamiljer att göra en mer riktad, fokuserad utbildningsinvestering.⁷ I jämförelse med arkitekt- och läkarstudenterna är det också få av lärarstudenterna som vistats utomlands för studier under gymnasietiden, exempelvis i USA, vilket kan vara indikator på en liknande skillnad. Om benägenheten att göra högskoleprovet ses som en indikator på en aktiv användning av utbildningssystemet, vittnar lärarstudenternas vilja härvidlag om en svagare sådan användning, i synnerhet när man tar hänsyn till antalet gånger studenterna gjort detta prov. Poängresultatet för de studenter som gjort högskoleprovet är också förhållandevis lågt. Det är – återigen – anmärkningsvärt att så stor andel (i förhållande till studenterna på andra utbildningar) av de lärarstudenter som gjort provet säger sig inte minnas provresultatet. Den rimligaste tolkningen är att provet inte uppfattats som ett särskilt viktigt inslag i studiekarriären.

Detta är sannolikt en av förklaringarna till att lärarstudenterna uppger att de lönearbetar vid sidan av studierna i betydligt högre grad än andra studenter. 24 procent av lärarstudenterna med inriktning mot yngre åldrar säger sig arbeta minst 10 timmar i veckan och 28 procent av dem med inriktning mot äldre åldrar, vilket kan jämföras med 10 procent för arkitekturstudenterna, 14 för kulturvetarstudenterna, 7 för läkarstudenterna och 17 för sjuksköterskestudenterna.

⁷ Nationell statistik från 1998 omfattande landets samtliga årskurs 9-elever visar exempelvis att 3,1% av alla elever med ursprung inom familjer i det som här kallats Högre klass gick på en friskola, 1,6 procent av alla elever med ursprung i medelklassen, 1,2% av alla elever med ursprung i lägre medelklassen och 0,9 respektive 1,4 % av alla elever med ursprung i i hem där föräldrarna var kvalificerade respektive okvalificerade arbetare. Om istället utbildningsnivå används som mått gick 6,9 % av alla elever med minst en förälder som hade en forskarutbildning i friskola, 3,6% av alla elever med minst en förälder med en minst 3-årig högskoleutbildning, 1,7% av alla elever med minst en förälder med kortare högskoleutbildning, 1,4% av alla elever med en förälder med 3-årigt gymnasium och under 1% av alla elever för vilka den högsta utbildningen hos föräldrarna var 2-årigt gymnasium eller grundskola. Se *Välfärd och skola*.

Tabell 4. Några indikatorer på förvärvat utbildningskapital	Arki- tekter	Kultur- vetare	Läkare	Lärare yngre åldrar	Lärare äldre åldrar	Sjuk- skötare
Gått i friskola	11	16	17	1	1	5
Studerat utomlands minst 3 månader under	9	3	17	3	2	2
Gjort högskoleprovet minst 1 gång	71	56	86	55	53	67
Gjort högskoleprovet minst 3 gånger	19	15	42	3	5	9
Bästa resultatet på högskoleprovet < 1 poäng	9	15	1	12	12	24
Bästa resultatet på högskoleprovet 1 - 1,5 poäng	26	29	13	23	21	28
Bästa resultatet på högskoleprovet > 1,5 poäng	31	7	71	3	9	9
Minns ej resultatet på högskoleprovet	34	49	14	61	58	40

Tabell 5. Några indikatorer på integrationen i studentkultur på utbildningen	Arki- tekter	Kultur- vetare	Läkare	Lärare yngre åldrar	Lärare äldre åldrar	Sjuk- skötare
Gått på lokal med kurskamrater (krog, pub, disco el.likn.)	90	49	90	66	58	67
Deltagit i privat middag eller fest med kurskamrater	87	16	97	59	37	43
Åkt på skid- eller badortsresa med kurskamrater	24		20	12	3	
Gått på kulturevenemang (musik, teater, el.likn.) med kurskamrater	63	16	59	33	20	12
Arrangerat fester med kurskamrater	37	7	26	17	14	14
Deltagit i studentkåren, t.ex. utskott, festkommitté, arbetsgrupp	7	5	12	3	6	9

Liknande mönster uppträder när vi betraktar andra kulturella praktiker. När dessa är mera av mainstreamkaraktär, är skillnaderna mellan studenterna på de olika utbildningar mindre än annars. När de kulturella praktikerna vittnar om ett större intresse för vad man kan kalla för "avancerad" kultur och om en större investering i kulturellt kapital av det slag som är kopplat till kännedom om aktuell kulturell produktion, är skillnaderna större (fria teatergrupper, filmklubbar, konstgallerier).

Lärarytbildningen som individuellt projekt och som omhändertagande

Den polaritet eller spänning i intervjumaterialet som tydligast framträder avser vad vi kan kalla ett allmänt förhållningssätt till det personliga projekt som lärarytbildningen utgör. Förenklat kan denna polaritet uttryckas på följande sätt: Studenter med ursprung i familjer med ett starkt kulturellt kapital och med en egen tidigare studiebanan där de själva ackumulerat ett relativt starkt utbildningskapital tenderar att se den lärarytbildning de valt att gå som ett personligt projekt som de själva kontrollerar och i vilket lärarythögskolan som institution utgör en motpart som de använder sig av på ett informerat och inte sällan kritiskt sätt. Dessa studenter står i kontrast till studenter med bakgrund i familjer med svagt kulturellt kapital och med en egen svagare investering i utbildningskapital i sin tidigare studiekarriär. Dessa studenter tenderar att tala om den lärarytbildningen de studerar på inte som ett projekt utan snarare som en miljö de är utlämnade åt, vill bli omhändertagna av, ofta inte förstår och själva inte sällan känner sig missförstådda av. I ett teoretisk perspektiv kan denna skillnad betraktas som en skillnad i förkroppsligat kulturellt kapital, i habitus – den uttrycker en skillnad i förmågan att orientera sig i lärarytbildningen som helhet och att behärska olika enskilda inslag i den, som litteraturläsning, skrivande, seminariediskussioner, inlämningsuppgifter, föreläsningar, hementamina, och den uttrycker, oskiljbart

från allt detta, en olikhet i förhållningssättet till sin egen person, till den institutionella värld högskolan och Lärarhögskolan som en del av högskolevärlden utgör och till sin egen framtid.

Dessa skillnader i förhållningssätt är inte minst synliga i språket. ”Svaga” studenter – ett uttryck vi här inte kan undvika men däremot ger en rent sociologisk innebörd⁸ – talar inte sällan om Lärarhögskolan, dess olika institutioner, lärare och annan personal som ”dom”, en odifferentierad överhet som har makt att bestämma över de studier studenterna bedriver och som befinner sig på långt avstånd från dem själva: ”dom har inte givit någon information”, ”man vet inte vad dom bestämmer”, ”dom tänker inte på oss”, ”dom har aldrig sagt något”:

*Dom har inget sagt, så jag vet ingenting. Dom som ordnar alltihop, liksom, man får gissa sig till...
Jag kommer ju hit för att lära mig och så talar dom inte om hur det är ordnat, liksom.*

Uttrycket ”dom” används av dessa studenter som regel i en ibland underförstådd, ibland öppet kritisk mening. Den underförstådda innebörden är att man som student förväntar sig bli omhändertagen, inte mött av krav eller information som uppfattas som distanserande eller kyliga, ”opersonliga”. Det har sin komplementära motsats i sättet att tala om enskilda seminarielärare eller ibland studievägledare som studenterna uppskattat särskilt mycket som om de vore nära bekanta eller familjemedlemmar. Ofta nämns sådana personer i intervjuerna direkt vid förnamn, som om alla kände till dem; de är personer som ingivit förtroende, som stöttar, som inte får studenterna att känna sig otillräckliga, personer med egenskaper som värderas högt lika mycket moraliskt som professionellt.

Detta kontrasterar mot de starkare studenternas mer precisa och mer avmystifierade sätt att tala om samma institutioner, lärare och personal. ”Studentavdelningen tyckte”, ”det var säkert en studierektor, inte läraren, som hade bestämt”, ”lärarutbildningsreformen är en sak, men när den ska genomföras, så blir det mer komplicerat”. Dessa studenter betonar ibland vissa lärares pedagogiska skicklighet – ”hon var klar och tydlig”, ”den läraren vi hade gjorde verkligen vad han kunde för att hjälpa oss” – men talar om denna skicklighet främst som en yrkeskompetens, inte som en moralisk egenskap, och de nämner som regel också de lärare de uppskattat vid sina fulla namn, inte bara vid förnamn.

Lärarutbildningens svåröverskådlighet

Vi startade som regel intervjuerna med frågor kring valet av utbildning. Svaren blev ofta början på ett samtal om studenternas tidigare skolgång, om utbildningstraditioner i familjen och om förväntningar och planer inför framtiden. I samtalen nämner studenterna som förväntat oftast innehållet i sina respektive inriktningar som själva motivet för valet av utbildningsinriktning. Men vägen fram till utbildningsvalet och relationen till sitt yrkesval, speglar på ett intressant sätt de intervjuade studenternas förhållande till lärarutbildningen och sina egna yrkesambitioner. Spänningen mellan ett förhållningssätt till sin egen utbildning som ett projekt man själv har kontroll över och som ett överlämnande av sin utbildningssträvan till en institution man förväntar sig att bli omhändertagen av blir särskilt synlig i

⁸ Vi är väl medvetna om detta ords negativa konnotationer. Det är dock mot bakgrund av de intervjuer vi gjort svårt att inte tala om de skillnader vi beskriver som skillnader i *mängden* kulturella resurser studenterna förfogar över. Att ha en klar uppfattning om vad man själv vill uppnå med studierna, att veta hur man söker och finner den information som behövs för att orinteras sig i det existerande kursutbudet, att kunna bedöma värdet av innehållet i olika kurser, att med relativ lätthet kunna läsa olika slags texter, att veta hur det går till att skriva olika slags texter, att förstå innebörden av olika uppgifter så som de formuleras i inlämningsuppgifter och tentamensuppgifter, att ha de historiska och kulturella referensramar som gör läsningen av exempelvis Foucault eller Ödman (som båda ingår i AUO2-blocket) mindre exotisk – allt detta är inte enhetliga förmågor men utgör sammantaget ett mängd tillgångar som studenterna kan ha mer eller mindre av. I hög grad är dessa tillgångar just förkroppsligade som tolkningsförmågor och handlingsförmågor, som en egen säkerhet i orienteringen i den värld lärarhögskolan utgör. Även om avsaknaden av sådana i kroppen nedlagda tillgångar i intervjuerna kan ta sig uttryck på ett sätt som inbjuder till psykologiska tolkningar, som ”osäkerhet”, ”ointresse” eller ”avvisande”, ska den inte i första hand förstås psykologiskt utan sociologiskt. När vi i det följande valt att tala om ”svaga” respektive ”starka” studenter – och försöker visa att skillnaderna mellan dem hänger samman med studenternas ursprung och tidigare bana – gör vi detta uteslutande i denna mening. Vår förhoppning är att det sammansatta och potentiellt vaga begreppet ”kulturellt kapital” kan ges en tydligare innebörd i den analys vi gör av olika aspekter av studenternas möte med och förhållningssätt till lärarutbildningen.

relationen till lärarprogrammets utformning, det vill säga det breda utbudet av valmöjligheter och förmågan att orientera sig bland det vi vant oss att benämna ”tväsar”, fördjupningar, specialiseringar, osv. Studenter med erfarenhet från universitetet eller med en bakgrund och bana som tillförsäkrat dem ett tillräckligt starkt kulturellt kapital uttrycker sällan några svårigheter att orientera sig i lärarutbildningens mångfald. En student med tidigare studier på universitetet uttrycker saken så här:

Jag ska bli svenska och religionslärare, det hade jag klart för mig /.../ För det första hade jag väldigt negativa föreställningar om lärarlinjen. Jag har en väninna som har gått här och hon sa att det är jätteflummigt och sen alla skriverier. Men jag har blivit glatt överraskad. /.../ Jag känner att jag har en studievana, som jag har otroligt bra nytta av. Det har varit bra. Lärarlinjen, man måste informera sig. Man behöver vara aktiv, kräver initiativ. Det handlar om att skraddarsy sin egen linje. Om man jämför med samhällsplanerarlinjen, det var bara att hoppa på. /.../ Det finns antagningsenheten och dit kan man gå, de har varit väldigt tillmötesgående och bra. Annars, är det lätt att tappa bort sig, vi står vid rodret, annars... (Intervju 2)

En annan student som först började på lärarutbildningen, men hoppade av på grund av vad han uppfattade som en ”flummighet” inom AUO1-ormådet och särskilt i Kulturanalyskursen, och därefter läst historia på universitetet för att sedan återvända till lärarutbildningen, ger uttryck för samma säkerhet i sin orientering bland lärarutbildningens kursutbud:

Den informationen tycker jag var ganska bra. Man väljer en inriktning, specialisering, sen AUO. Om man börjar här och sen kommer till universitetet, det blir kallduschen liksom. /.../ Man får väl förutsätta att folk i vår ålder kommer hit av eget intresse, att de läser det de ska läsa och så. (Intervju 15)

För studenter med en annan bakgrund och egen bana, som inte skänkt dem samma känsla av och förmåga att formulera sin utbildningsgång som ett eget projekt, ter sig lärarutbildningens mångfald ofta oöverblickbar, svårbegriplig och inte sällan skrämmande:

*- När det gäller organisationen av hela utbildningen, tycker du att du har koll på dina val?
Ja, ibland kan det kännas... nu fick man ett mail igen om att vi ska välja, jag tycker precis att vi hade valt.
- Har du varit nere på studentavdelningen?
Nej, varje gång jag har varit där så har det varit så mycket folk.
- Vad är det du vill ha hjälp med?
Nu när vi som läser idrott, hur ska vi göra för att komma upp till de åldrarna? Ska jag läsa fyra och halvt år, jag tänker på studielån och så? Men så talade jag med syrran och hon sa att jag kan läsa vidare efteråt. För när jag var nere hos studievägledarna så var det nummer 35 och vi skulle ha lektion efteråt så... Jag blir lite osäker på att man ska välja hela tiden, förut valde man en gång, nu kan man ju välja hela tiden och det är ju bra. Jag var osäker på vad jag skulle läsa. Jag kände ju att matten går ju bara bort, engelskan... lite osäker. Svenskan är ju ett grundämne, det säger ju dom är ett viktigt ämne. (Intervju 11)*

En annan student med svaga egna resurser uttrycker sig på liknande sätt:

När jag började på korttidshemmet, bestämde jag mig för att söka. Jag sökte hit och kom in på Barn- och samhälle, sökte till flera inriktningar. Jag kom in där och tänkte att det här kommer jag aldrig att klara. Efter någon vecka här så hamnade jag på universitet för att läsa geografi, det var så långt ifrån det jag ville. Mina första tio veckor här var så skräckfyllda. Jag gick till studievägledaren och frågade, ska det vara så här? Jag var jätteorolig. ... i min förtvivlan gick jag till studievägledaren, han sa att det är så för alla. Men som tur var gick jag till Språkcentrum, förtvivlan i allt. Jag kände mig väldigt opersonlig, jag fick inte kontakt med någon. (Intervju 12)

En återkommande tanke är att ”dom” – det som odifferentierat står för Lärarhögskolan som institution, för lärarna och för själva lärarutbildningsreformen – borde ordna utbildningen i former som överlåter ansvaret för studenternas utbildningsval till den som ansvarar för utbildningen, dvs. i förlängningen återskapa de skilda lärarutbildningsprogrammen med olika inriktningar:

- Har det varit svårt att orientera sig i utbildningen som helhet?
- Verkligen. Det stämmer ju inte alls överens med verkligheten. Nu hade jag ju lite erfarenhet av läraryrket. Men man vet ju inte hur skolorna jobbar. Det känns som att ...varför inte ha en läs- och skrivinläring inbakad i kursen? Det verkar ju helt sjukt! Varför måste jag läsa det som min specialisering nu? Jag som SO-lärare måste ju ha svenska, varför kan man inte ge det direkt, det känns som om det är mycket såna brister. Ge oss ett helt paket istället för att det ska vara en djungel och leta sig fram. Man har ingen aning om hur det ser ut i verkligheten. Ja, det stämmer inte överens riktigt. (Intervju 21)

För vissa studenter ger utbildningens svåröverskådlighet upphov till behovet av ett slags personligt anpassad karta att orientera sig efter. Vid en av intervjuerna visade en student den skiss hon tillsammans med en studievägledare hade ritat upp över sin utbildning; hur tidigare kurser förhöll sig till framtida, men också över olika alternativ inför framtida arbetsmarknad. För gruppen av studenter ur en lägre social och kulturell bakgrund framstår det breda kursutbudet som en uppgift att välja "rätt", men också som en risk att göra felval, i förhållande till, såsom de uppfattar det, vissa på förhand givna utbildningsvägar. Efterfrågan på information och studievägledning framstår som ett behov av att personligen få förklarat och begripliggjort de möjligheter och alternativ som erbjuds. Studenterna tycks inte riktigt tro sig om att på egen hand kunna värdera den information som ges.

*När det gäller organisationen av hela utbildningen, tycker du att du har koll på dina val?
Ja, ibland kan det kännas... nu fick man ett mail igen om att vi ska välja, jag tycker precis att vi hade valt.*

- Har du varit nere på studentavdelningen?

Nej, varje gång jag har varit där så har det varit så mycket folk.

- Vad är det du vill ha hjälp med?

*Nu när vi som läser idrott, hur ska vi göra för att komma upp till de åldrarna. /.../ För när jag var nere hos studievägledarna så var det nummer 35 och vi skulle ha lektion efteråt så... Jag blir lite osäker på att man ska välja hela tiden, förut valde man en gång, nu kan man ju välja hela tiden och det är ju bra. Jag var osäker på vad jag skulle läsa. Jag kände ju att matten går ju bara bort, engelskan... lite osäker. Svenskan är ju ett grundämne, det säger ju dom är ett viktigt ämne.
(Intervju 11)*

"Om de kunde ge en mall" – koder i undervisningen och förmågan att avkoda dem

Ett annat uttryck för utbildningens brist på överskådlighet och otydlighet är studenternas svårigheter att få grepp om kursernas innehåll, vilka också förstärks av de ofta vaga kursbenämningarna. Det tydligaste exemplet är kursen "Kulturanalyser i partnerområdet 10 poäng", som studenterna läser inom det första obligatoriska AUO-blocket, vilken mer än någon annan kurs under dessa fyra första terminer hos de intervjuade studenterna har väckt frågor om kurssyfte och -innehåll, men också varit en uppenbar besvikelse på grund av vad som uppfattas som de låga kraven. Även i relationen till denna kurs framträder skilda förhållningssätt. Bland gruppen av studenter med ett större mått av kulturellt kapital leder missnöjet med kursen till en klart uttalad kritik: "Det var så katastrofalt" eller "den var riktigt dålig". Kritiken blandas med besvikelse över de låga kraven och studenterna tar tydligt avstånd från en del av utbildningen som de svårligen vill identifiera sig med.

Första terminen skulle jag kunnat läst på halva tiden, matematik och humaniora och Kulti 1 /.../ Första terminen var väldigt bortkastad, det tyckte många med mig. Tempot var så väldigt lågt, en av lärare var från gymnasiet, satt på bänken och dinglade med benen frågade hela tiden "vad tycker ni?" Det var så katastrofalt. Det är inte någon bra första erfarenhet. Därför tyckte jag det var skönt att komma till universitet, där fanns det struktur och progression. (Intervju 1)

Kulturanalysen var en total katastrof. Och den var tydligen mycket olika beroende på vilket partnerområde man råkat hamnat i, det retade. /.../ Man kunde välja nästan vad som helst och vi fick exempel som, ja, som man nästan hoppade högt när man hörde och undrade vad det hade med lärarutbildningen att göra. Det var till exempel grupper som var ute och tittade på vad folk hade för väskor nere i Farsta Centrum, inga krav liksom på att vi skulle göra något vettigt. (Intervju 2)

Kursen beskrivs av detta slags studenter som "helt undermålig", "totalt innehållslös", "tio veckors semester", "det värsta flum jag varit med om", och flera intygar att de övervägt att sluta på läraryrket när de mötts av den.

Tja, ett litet drama eller så, som en grupp kunde spela upp, lite strosande på stan som skulle vara observationer då, det var ungefär vad som behövdes för att klara kursen. Det fanns inga krav, allt bara flöt runt, och då tappar man ju helt intresset tillslut (intervju 6)

Den helt kompakta kritiken siktar in sig på vad som uppfattas som en innehållslig tomhet, ett perspektiv som i intervjuerna artikuleras tydligt av några studenter. Detta slags kritik från studievana studenter kunde ibland vara utarbetad och närmast analytisk till sin ansats. Ett exempel är en student som tidigare läst historia på universitetet och därefter återgått till en lärarutbildning han tidigare en gång lämnat (intervju 15). Den akademiska delen av kursen bygger, menar denne student, på några allmänna begrepp som "kultur", "kön", "klass" och "etnicitet", vilka återkommande refereras till i undervisning men som aldrig ges mer precisa innebörder, inte heller alternativa sådana som kan ställas mot varandra. Kurslitteraturen används som ett slags bredvidläsning som inte utnyttjas som regelbunden referenspunkt för olika diskussioner eller fältarbeten som genomförs. Den hänger därför i luften och håller inte kursen samman, Den systematiska oklarheten i avseende på centrala begrepps innebörd och relationer till varandra för också med sig att "operationaliseringen" av begreppsliga perspektiv i metoder som används i inslagen av fältstudier av olika slag blir helt tillfälligt. "Vad som helst duger", som en intervjuad student uttrycker sig. Ingen systematisk introduktion äger rum till alternativa metoder för informationsinsamling, som direktobservation, intervjuer, användning av statistiska indikatorer och liknande.

Det är kulturanalyskursen, den var under all kritik. Jag läste SO-ämnen de första 10-poängen, men sedan blev det kulturanalysen och den var riktigt dålig. Vi skulle åka ut till Rågsved utan några som helst anvisningar... (Intervju 2)

Detta förhållningssätt kontrasterar mot det hos studenter med en egen mindre stark utbildningsbana eller av lägre socialt ursprung, vilka är mer lågmälda i sin kritik och snarare har en tendens att förebrå sig själva när syftet med kursen är oklart.

*Hur ser du på kursutbudet?
Det här med block 1, AUO 1... man får ingen klarhet under tiden. Det är efteråt.... jag tror inte många förstår. Det handlar om att förstå komplexiteten, det mångkulturella – jag menar inget negativt. (Intervju 3)*

Med dom jag gick i kulturanalysen, dom har jag gått till och frågat: "hur har du förstått den här boken? Jag fattar ingenting." (Intervju 10)

I de intervjuade studenternas erfarenheter av och förhållningssätt till kulturanalyskursen kommer med andra ord den skillnad till uttryck som tidigare berörts mellan studenter med olika ursprung och tidigare bana, men nu i relation till de krav studenterna ställs inför i undervisningen. Med "krav" menar vi här mer eller mindre explicit formulerade förväntningar på olika slags färdigheter och förmågor – att avkoda och bedöma en kurs innehåll och struktur, att skriva grammatiskt korrekt svenska, att förstå principerna bakom olika slags textgenrer så att man själv kan skriva inom dem, att också förmå läsa texter av olika slag, ordförråd, att ha tillräckligt med vad man kan kalla för "kulturella" referenser för att ge mening åt föreläsningar, litteratur och uppgifter av olika slag. Studenter med svagare kulturellt kapital i bagaget beskriver svårigheter de mött med att avkoda just det slags principer som ligger bakom selektionen av kursinnehåll eller examinationsavgifter.⁹ Ett talande exempel är en examinationsuppgift inom AUO2-blocket som uppmanade studenterna att utifrån en allmänt beskriven kontext själva "formulera ett

⁹ Förhållandet till läsning och skrivande är, som Stéphane Beaud säger i sin studie av franska ungdomar i det oklara området mellan avslutad gymnasieskola, inträde på arbetsmarknaden och mer eller mindre påtvingade postgymnasiala utbildningar, inte bara en fråga om teknisk förmåga. Den avvisande hållningen till läsning Beaud kunde finna hos dessa ungdomar var ett också en misstro mot och avvisande av det förhållningssätt till världen som läsning ingår ("ce qu'ils rejettent, c'est moins la pratique de la lecture en elle-même que le rapport au monde qu'elle implique"); se Stéphane Beaud, *80% au bac. Et après... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002, s 73.

problem” som sedan skulle behandlas i examinationsuppgiften. Flera intervjuade studenter redovisade sin uppgivenhet inför vad detta innebar, eftersom ordet ”problem” i vardagsspråket normalt betyder att någonting är mindre tillfredsställande och bör förbättras och det här föreföll helt oklart vilket detta problem var. Även för studenter som med andra studenters eller lärarens hjälp kunnat ge ordet betydelsen ”frågeställning”, kunde uppgiften fortfarande framstå som oöverstiglig både därför att själva aktiviteten att själv formulera en frågeställning föreföll abstrakt och okänd och därför att aktiviteten att utsätta denna redan abstrakta frågeställning för reflektion tycktes ännu mer abstrakt och otillgänglig. Flera intervjuade studenter tycker sig ana att det bakom inlämnings- och examinationsuppgifter på liknande sätt finns för dem dolda regler eller principer, hemliga koder, som de måste avkoda eller bringa i dagen

Uppgifter, ja, just när vi får dem... Det tar en halv dag att läsa, vad säger den här uppgiften? Det är ett annat språk, faktiskt. Det säger att, mycket, du vet, runt omkring på nåt sätt. Man får läsa, jaha, nu ska jag göra det, och sen får man gå och, jaha, vad säger den här. Första punkten säger att jag ska göra det, andra punkten säger att jag ska göra det. Att man får binda ihop dom själv sen. /.../ Det var ju därför många missuppfattade det. Jag fattade heller inte. Vi fattade inte det här – problemet, ja, vad ÄR problemet (skrattar). Det var väldigt svårt. Läraren förklarade för oss väldigt tydligt, men det var så snabbt, det handlade om tidsbrist. Det var så många frågor. Det kommer så många frågor. /.../ Det är ju inte filosofi och vi hittar inte alltid svaren /.../ (Intervju 10)

För att uttyda de underliggande koder man uppfattar finns bakom olika slags textproduktion, tar studenterna ofta basgruppen till hjälp. Ibland kan buden vara många om vilka koderna är, ibland kan någon hänvisa till vad som skett i bedömningen av tidigare studentkullar. Språkcentrum omnämns ofta som en plats där en inblick i dessa hemligheter äntligen ges. I flera intervjuer efterlyser studenterna mallar de kan följa:

Det skulle finnas en mall liksom. Så här ska det se ut. Om dom kunde ge en mall så skulle det gå. Nu får man gissa och det är omöjligt, det blir en chansning. Det kan inte vara meningen att jag ska köra och få tenta om bara för att jag inte förstår vad dom vill ha. /.../ Inför den där hemtentan, jag fattade ingenting. Jag ringde och frågade kompisar men de fattade heller inte. Läraren kunde inte förklara för han kunde inte lösa uppgiften åt oss, det var så han sa. Men så ska man skriva nåt i alla fall då. Jag har sprungit omkring här och undrat 'vad är det de vill ha' /.../ Ja, vad de vill ha för uppgifter på tentan till exempel, vad som är väsentligt i just det här momentet. Alla får olika besked [i olika seminariegrupper], det är förvirrande. Läraren måste förklara. Vi sitter där som frågetecken. (Intervju 19)

Det slags avkodningsproblem flera intervjuade studenter tycker sig stå inför gäller flera områden. Det mest uppenbara är principerna för textproduktion i olika genrer, det vill säga hur en text av ett visst slag kan konstrueras och vad den bör innehålla. Innehållsrelaterade svårigheter, som att se och klargöra strukturen i en argumentation, blandar sig för några studenter med rent tekniska svårigheter, exempelvis hur olika slags anföringar eller referenser kan göras, och flyter samman till ett slags samlad ogenomtränglighet. Ett annat område är läsningen av olika slags litteratur, även om mönstret i studenternas förhållningssätt här framstår som mindre entydigt. I princip är det lättare för en student som själv besitter historiska och kulturella referensramar att ta till sig läsningen av texter som innehåller detta slags referenser, som till exempel Per-Johan Ödmans *Kontrasternas spel*. Enskildheter i detta slags texter som annars kan verka främmande och främmandegörande – till exempel skiftesreformerna på 1800-talet – kan lättare infogas i redan existerande förståelseramar.

Jag är en sån person, jag tycker det är jobbigt att läsa litteratur, inte all litteratur. Men när det mal om samma sak igen och igen, med så svåra ord, och det dröjer så länge innan de kommer till skott, och allt ska vara så märkvärdigt. Nej, när man talar istället, då förstår man. (Intervju 16)

Ett svårfångat område som intervjuerna ibland blixtbelyser men som i dem inte utforskas systematiskt är studenternas förhållande till olika slags innehåll i de kurser de gått. Också här kan man tala om ”koder” som studenter har en känsla av att inte riktigt greppa. Intervjusamtalen ger ibland intrycket att studenterna har svårt att se samband mellan olika slags teoretiska perspektiv eller begrepp – de binds i intervjuerna sällan samman, omnämns inte som alternativa eller om varandra påminnande perspektiv på utbildning. Didaktiska moment, historiska, läroplansteoretiska, sociologiska eller psykologiska begrepp och perspektiv uppfattas som separata, parallella världar. När några studenter uttalar misstro mot AUO2-

blockets teoretiskt orienterade kurser, uttrycker de just en oförmåga eller ovilja att knyta kursinnehållet till annat innehåll:

Det är mode i de här gubbarna. Om tio år så står man inte här och lär ut det här, det är borta då. Jag menar, på skolorna har man ingen aning om vem Foucault, Bourdieu eller Vygotskij är. Hur mycket ska man gå in på de hör farbröderna? Många gånger sitter vi och funderar, vad gör vi här?/.../ Det är inte relevant. /.../ Det är bra att veta om dom, va, men inte så intensivt. Vad ska jag med det här till? Vygotskij behövs inte – det har jag redan haft med Ove och Anders, hur jag ska göra det praktisk. (Intervju 22)

En framträdande dimension av förhållandet till kursernas innehåll är just som citatet ovan belyser detta innehålls begriplighet i förhållande till vad studenterna uppfattar som professionsförberedande. Ibland avvisas historiska, psykologiska eller teoretiska perspektiv som ett slags extrakunskaper vars relevans för läraryrket är oklar. Denna hållning innehåller dock variationer som det kan vara viktigt att skilja åt. En sådan består i en förväntan att lärarutbildningen ska tillhandahålla, om inte metodiska recept för hur man undervisar eller organiserar lärande, så åtminstone klart formulerade förhållningssätt av närmast moralisk karaktär till vad som är viktigt i lärarbetet – barn och ungdomar har lika rättigheter, ämnen ska helst integreras, teoretiskt, praktiskt och estetiskt arbete ska inte hållas isär, lärandet ska utgå från en holistisk syn på barns lärande och inte från ämnenas innehållsstruktur: ”barn är ju det viktigaste vi har”, ”barn måste också få leka samtidigt som de lär sig”, ”alla ska känna sig hemma”, ”det är väldigt viktigt att lärarhögskolan får oss att se eleven”. Även om de kanske delar dessa och liknande förhållningssätt, uttrycker studenter med en egen starkare tidigare studiebakgrund i intervjuerna mindre ofta ett moraliskt perspektiv på värdet av olika attityder i eller till läraryrket och beskriver mer sällan värdet av kurser de gått i sådana termer. De uttrycker, precis som andra studenter, en uppskattning av didaktiska och metodiska kunskaper, ”att förstå hur man kan göra när man står inför en klass”, samtidigt som de ibland skiljer tydligt mellan metodiska kunskaper i lärarutbildningen, å ena sidan, och historiska, sociologiska eller psykologiska perspektiv på skola och utbildning, å den andra. Den förra kunskapen behövs och både kan och bör innehålla praktisk färdighet i att arrangera undervisningsförelöpp, till exempel i matematik eller språk.

Didaktikkurserna var delvis bra. Man behöver veta hur man gör i klassrumssituationerna. Det kan jag kanske skaffa mig genom egen erfarenhet senare i mitt yrke, men nu känns det som om jag måste ha en idé när jag kommer ut. Det behöver inte vara så teoretiskt alltid. (Intervju 14))

Den andra typen av kunskap – historiska, sociologiska, psykologiska perspektiv och begrepp – behövs också, men går alternativt att skaffa sig på annat håll, exempelvis universitetet. Den kan vara intressant och viktig, utan att ha för den skull ha en omedelbart tillämpad betydelse för hur man undervisar. När kurser som erbjuds på lärarhögskolan däremot har teoretiska anspråk som inte övertygar, kritiserar de inte sällan i en jämförelse med universitetets undervisning, en kritik som uttrycktes av flera studenter med inriktning mot högre åldrar som i sina inriktningar under andra och tredje terminen läst både där och på Lärarhögskolan..

Den statistiska analysen av rekryteringen till högskolans utbildningar visar att lärarutbildningarna karaktäriseras av ett genomsnittligt påfallande lågt socialt ursprung hos studenterna och att de olika inriktningarna inom lärarutbildningen skiljer sig åtskilligt åt i avseende på bakgrunden hos de studenter de tar emot. Denna bild både bekräftas och nyanseras av svaren på enkäten till studenterna på ett antal utbildningar. De 27 intervjuer som ligger till grund för den kvalitativa delen av denna studie ger en mer komplex föreställning om samspelet mellan studenternas sociala ursprung, egna studiekarriär och förhållningssätt till och användning av lärarutbildningen, i vilken skillnaden mellan studenter med ett starkt kulturellt kapital och dem med ett svagt sådant framtonar tydligt. Denna skillnad, som inte går att reducera till det sociala ursprunget men beror av detta, kommer till uttryck å ena sidan i olikheter i förmågan att avkoda innehållet i akademiska kurser, behärska läsning och skrivande och att överblicka utbildningens komplexa utbud av valbara kurser, och å andra sidan i det man kan kalla olika habitus, skilda förhållningssätt till utbildningen som personligt projekt, till lärarna och till undervisningens innehåll. Studenter med ett svagare kulturellt kapital med sig tenderar att efterlysa en undervisning som tydligare tillhandahåller en normativ bild av den goda undervisningen och den goda läraren.